

## AZ ISKOLAI HATÉKONYSÁG ÖSSZETEVŐINEK VIZSGÁLATA CSONGRÁD MEGYE ÁLTALÁNOS ISKOLÁIBAN

**Komlossy Ákos, Molnár Sándor és Vass Vilmos**  
*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék*

### A vizsgálat háttere

A közoktatás modernizációja összetett folyamat. Az oktatáspolitikai célkitűzések, az európai folyamatok valamint egy kiszámítható jogi háttér éppúgy része, mint a tartalmi szabályozás és a rendszer ellenőrzése, értékelése. A Nemzeti alaptanterv követelményrendszerére épülő helyi pedagógiai programok kidolgozása megtörtént, bevezetésük 1998-ban felmenő rendszerben megkezdődött. A kerettantervek bevezetése folyamatban van. A közoktatási rendszer elemeinek (országos, fenntartói, iskolai) ellenőrzése, értékelése, minőségbiztosítása, közösségi elszámoltathatósága<sup>1</sup> azonban a közeljövő halaszthatatlan feladata. Ennek egyik legfontosabb területét az úgynevezett tanterv- és programbeválasztási vizsgálatok alkotják. Elsősorban a „lehetséges” tanterv, azaz a valóságos folyamatok elemzéséről van szó, amelynek ellenőrzési és értékelési technikája Európa számos országában változó képet mutat. Több helyen előtérbe került a teljesítménymutatókra épülő önértékelési rendszer, amely jelen tanulmány filozófiai hátterét is alkotja.

A vizsgálat módszere és elemzése elsősorban a skóciai teljesítményjelzőkre valamint az európai minőségi mutatókra épül (*Szemere*, 2000. 111–129. o.; *Vass*, 2000; *Ács, Molnár és Vass*, 1999; *Leithwood*, 1999; *McGlynn*, 1996). Ezek a hatékonysági és minőségi mutatók alkalmasak arra, hogy a „kívánatos” és a „lehetséges” pedagógiai programokat egyaránt górcső alá vegyék. Érdemes röviden áttekinteni, melyek voltak azok a legfontosabb teljesítményjelzők, amelyeket a tanterv- és programbeválasztási vizsgálat során használtunk (1. táblázat).

A fenti mutatók segítségével adatokat kaphatunk a pedagógiai program bevalásának azon elemeiről, amelyek az iskolában folyó oktatás hatékonyságával, eredményességével is kapcsolatosak. Az oktatás hatékonyságának a fogalmát tágabb értelemben kezeljük, azaz elsősorban a felhasználók elégedettségét, az iskolai tanulásszervezés formáit, az iskolai légkört vizsgáljuk. Az iskolai munka eredményessége „az oktatási folyamat során a tanulók magatartásában, tudásában, tevékenységében érvényesülő pozitív megnyilvánulá-

<sup>1</sup> *Kozma Tamás* szerint az „iskola elszámoltathatósága olyan mérés és értékelés az iskoláról, amelyben szakma és finanszírozás összekapcsolódik.” (1999).

sok, teljesítmények, illetve ezek rendszere.” (Báthory és Falus, 1997. 387. o.) Jelen tanulmányunkban a két fogalmat nem különítjük el élesen egymástól, lényegében szinonimaként használjuk. Másfelől a kapott adatok statisztikai feldolgozása azt is lehetővé teszi, hogy rámutatassunk azokra az összefüggésekre, amelyek egy-egy teljesítményjelző, valamint a pedagógiai program célkitűzései és az adott iskola háttérmutatói között fennállnak (Halász és Lannert, 2000. 303–309. o.)

1. táblázat. Külföldi minőségmutatók

Európai minőségmutatók	Skóciai teljesítménymutatók
1. eredményesség és továbbtanulás területe	1. tanterv
2. monitoring-az iskolai oktatás átvilágítása	2. felzárkóztatás és fejlesztés
	3. iskolai légkör

1999-ben egy többéves vizsgálat indult meg a fenti területek elemzése érdekében. A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének munkatársai egy OTKA kutatás keretén belül lehetőséget kaptak arra, hogy az egyes szakaszokat (hatékonyság és háttérvizsgálat, pedagógiai programok elemzése) és iskolafokokat (általános és középiskola) külön is megvizsgálják. A kutatás két szakaszból áll: *első lépcsőben* a Csongrád megyei általános iskolák hatékonyságát, minőségét, társadalmi háttérének vizsgálatát célozza meg elsősorban a jelzett teljesítménymutatókra épülő kérdőívek segítségével (jelen elemzésünknek ez a szűkebb témája), majd a kapott adatok birtokában az intézmények pedagógiai programjainak az elemzése következik. *A második szakaszban* ugyanezen paraméterek mentén a Csongrád megyei középiskolák kerülnek sorra. A kutatás nem tűzte ki céljául a tanulói teljesítmények vizsgálatát (bár az európai minőségmutatók némelyike ezt a területet is lefedi), ám az iskolai tudásra ható háttértényezők jelen tanulmánynak is fontos részét képezik.

### Az általános iskolai minta néhány jellemzője

A kutatásban való részvétellel 18 általános iskola vállalkozott. Két megyei jogú város (Szeged és Hódmezővásárhely) 4–4 általános iskolája, két teljes iskolai struktúrával rendelkező kisváros, Csongrád és Szentes öt oktatási intézménye, valamint öt falusi általános iskola (Algyő, Ásotthalom, Rőszke, Ruzsa, Zsombó). Az 2. táblázat szemlélteti jelen kutatás megkérdezett iskoláinak és a régió statisztikai mutatóinak arányait. A vizsgálat során felmért minta 13,8%-át fedi le a Csongrád megyei önkormányzati általános iskoláknak. Ennek megfelelően mintában szereplő pedagógusok településtípusonkénti megoszlása: megyei jogú város: 196 fő; kisváros: 96 fő; falu: 101 fő.

2. táblázat. Az általános iskolai minta

<i>Települések</i>	<i>Csongrád megyei regionális statisztikai mutató*</i>	<i>Kutatásban szereplő iskolák száma</i>	<i>Százalékos arány</i>
Megyei jogú városok	41 iskola	8 iskola	19,5%
Kisvárosok	21 iskola	5 iskola	23,8%
Falvak	68 iskola	5 iskola	7,3%
<i>Összesen:</i>	<i>130 iskola</i>	<i>18 iskola</i>	<i>13,8%</i>

\* Csongrád megye közoktatás-fejlesztési terve 1997–2002.

## A pedagógiai programok bevezetésének személyi feltételrendszere

A pedagógusok 86,4%-a nő, így elemzésünkben a nemek szerinti differenciálással a továbbiakban nem kívánunk foglalkozni.

Családi kapcsolatait tekintve a minta kétharmada (65,7%) házasságban él. Élettársi kapcsolatban 11,5% él, az elváltak aránya 6,6%, nőtlen, hajadon 10,4%, özvegy 4,3%. Életkorukat tekintve a mintában szereplő pedagógusok fele 40 évnél fiatalabb. Valamivel több, mint 60%-uk 30 és 50 év közötti; a 30 évnél fiatalabb tanárok száma 20%-ot tesz ki, míg a 60 évnél idősebbek aránya megközelíti a 2%-ot.

Felsőfokú végzettséggel 2 fő nem rendelkezik, egy idősebb tanítónőnek középfokú tanítóképzői végzettsége van, míg egy fiatal pedagógus jelenleg végzi az angol nyelv-tanári szakot, nyelvvizsgával tanít. A minta 85%-a főiskolai végzettséggel rendelkezik, s első diplomáját 80%-uk nappali tagozaton szerezte.

A pedagógusok többsége gyermekkorát városban töltötte, ott nevelkedett, de megtalálhatók a mintában a tanyasi múlttal rendelkezők is (2,7%), faluban nevelkedett a minta 33,4%-a. Ha az életkori csoportokkal vetjük össze a gyerekkor színhelyét, akkor nem mutatható ki szignifikáns eltérés; minden életkori csoportban 1/3 részt képviselnek a falusi-tanyasi származásúak, a város-megyeszékhely-Budapest csoporton belül található némi ingadozás, de egyértelmű trendet ez sem mutat.

Felmérésünkben vizsgáltuk, hogy a pedagógusok gyermekkorukban milyen iskolán kívüli tanulmányokat folytattak, tanultak-e a hagyományos iskolai oktatáson túlmenően idegen nyelvet, zenét, táncot, esetleg foglalkoztak-e valamilyen művészeti tevékenységgel (3. táblázat). A minta mintegy 1/3-a (31,8%) semmilyen külön tanulmányt nem folytatott. 36,4% tanult nyelvet, 22,6% zenét, az egyéb művészeti tanulmányok (tánc, képzőművészet stb.) nem éri el a 10%-ot. Ha mindezt az életkori megoszlással is összevetjük, akkor egyértelműen a 40 éves kor a választóhatár, az ennél idősebbek lényegesen kevesebb iskolán kívüli képzésben vettek részt. Ennek oka nyilvánvalóan az, hogy az idősebbek számára nem állt rendelkezésre gyermekkorukban annyi lehetőség, mint ami a fiatalabb generációnak már adott volt. Míg a 40–50 és az 50–60 közötti korosztálynak mint-

egy 40–45%-a maradt ki a különórákból, addig a 30–40 közöttieknek már csak negyede, a 30 évesnél fiatalabbaknak pedig csak 16,7%-a. Hasonló a helyzet a nyelvtanulással. A 40 évnél idősebbeknek csak alig 25%-a tanult az iskolán kívül is nyelvet, a 30–40 éveseknek pedig valamivel több, mint fele. A többi területen ugyan nem ennyire éles a határvonal, de a zenetanulás tekintetében is egy újabb fellendülés figyelhető meg a mintánkban.

3. táblázat. A gyermekkori különórák és az életkor összefüggései

<i>Kohorszok</i>	<i>Nem járt különórákra (%)</i>	<i>Járt valamilyen különórára (%)</i>
20 év felettek	16,7	83,3
30 év felettek	26,1	73,9
40 év felettek	41,2	58,8
50 év felettek	42,4	57,6
60 év felettek	28,6	71,4

A gyermekkori lakóhely településtípusaival összevetve az egyéni tanulmányokat, megerősíthető, hogy a falusi környezet kevésbé kedvez a különóráknak, minél nagyobb településen nőtt fel valaki, annál jobbak a lehetőségei. Az általános iskolai tanárok e tekintetben annyiban kivételek, hogy a kisvárosban nevelkedettek az egyéni tanulmányokban valamivel nagyobb arányban egészítették ki az iskola által nyújtott képzést. Ez úgy is értelmezhető, hogy a kisvárosban felnővekvők számára az általános iskolai tanárrá válás elfogadhatóbb karrier, mint a megyeszékhelyen vagy Budapesten élőknek. Másképp megfogalmazva, a nagyvárosi gyerekek közül azok válnak általános iskolai tanárrá, akik valamilyen oknál fogva az egyetemi tanulmányokat nem célozhatják meg. Ez nyilván összefügg az általános iskolai tanári pálya presztízsének csökkenésével is.

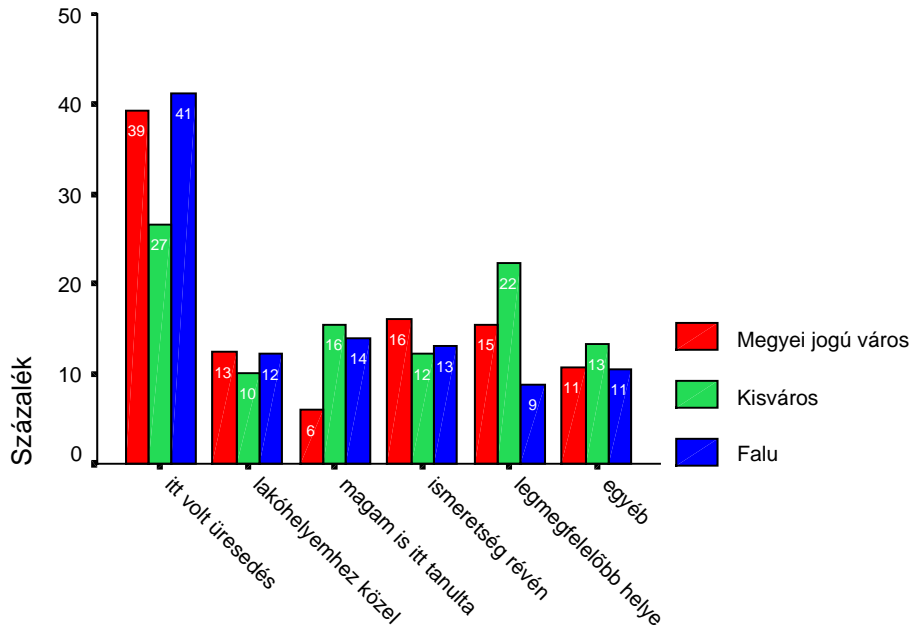
Kutatásunkban kitértünk arra is, hogy mennyiben követnek „értelmiségi” életvitelt az általános iskolai tanárok, azaz milyen módon jelenik meg mindennapjaikban a kulturális fogyasztás. Ennek keretén belül elsősorban azt vizsgáltuk, hogy a mintában szereplő pedagógusok milyen rendszerességgel járnak színházba, hangversenyre, kiállításokra, moziba. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a színház- és kiállításlátogatók, valamint a hangverseny- és mozilátogatók szinte azonos rendeződést mutatnak. A pedagógusok mintegy 30%-a szinte soha nem jár hangversenyre, illetve moziba, ugyanakkor többségük évente legalább egyszer elmegy színházba, illetve valamilyen kiállításra. A kulturális fogyasztásról készített összesített táblázatunk alapján (4. táblázat) megállapíthatjuk, hogy az általános iskolai pedagógusok többsége csak kis mértékben él értelmiségi életet, s csak mintegy ötödük látogatója rendszeresen kulturális eseményeknek. Amennyiben a kérdéskört település szerinti bontásban vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a településméret – infrastrukturális okok folytán – determinálja a kulturális fogyasztás mértékét.

4. táblázat. A kulturális fogyasztás mértéke

<i>Kulturális fogyasztás</i>	<i>Válaszadók száma</i>	<i>Válaszok (%)</i>
Egyáltalán nem	59	15,0
Ritkán	66	16,8
Alkalmanként	106	27,0
Rendszeresen	94	23,9
Gyakran	68	17,3
<i>Összesen:</i>	<i>393</i>	<i>100,0</i>

Klaszteranalízis segítségével megkíséreltük csoportokba rendezni a pedagógusokat. Eredményeink alapján az általános iskolai tanárok két jellegzetes csoportra bonthatók, ahol a választóvonalat az életkor alapján a 40. életévnél húzhatjuk meg. Tehát az 1960 után születettek jellegzetes mutatókban különböznek az ennél idősebb korosztálytól. Egyértelműen jellemzi őket, hogy már gyermekkorukban több iskolán kívüli képzésben részesültek, ennek eredményeként jobban ragaszkodnak a kulturális életben való részvételhez, gyakrabban járnak rendezvényekre, és szignifikánsan jellemzi őket a nyelvtudás, tehát lényegesen nagyobb arányban található közöttük olyan, aki legalább egy idegen nyelvet beszél. A választóvonal nem jelenti egyértelműen azt, hogy ők a jobb tanárok. Azt már előljáróban jelezhetjük, hogy ez a két pedagóguscsoport (az „idősebbek”, tehát 40 felettiak, illetve a „fiatalabbak”, azaz 40 alattiak) az iskola működésével kapcsolatos kérdéseinkre is jellegzetesen eltérő válaszokat adtak. Ennek megfelelően egy-egy iskola működését is meghatározza a tantestület korszerinti összetétele. Elemzéseinkben rendszeresen kitérünk a két csoport eltérő megítélésére.

Az általános iskolai tanárok munkahely-választása, a minta egészét tekintve, alapvetően nem tudatos, hanem „kényszer” jellegű. A megkérdezettek mintegy 40%-a válaszolta, hogy azért dolgozik jelenlegi munkahelyén, mert „itt volt üresedés”. Ha ehhez hozzáadjuk, hogy több, mint 10% a lakóhely által determináltan választotta meg jelenlegi iskoláját, akkor talán érthető, miért érezzük a kényszer-elhelyezkedést jellemzőnek. A megkérdezetteknek mindössze 15%-a mondja, hogy a legmegfelelőbb iskolát választotta ki (1. ábra). Úgy látjuk, hogy az általános iskolai tanárok munkahely-választásában nem meghatározóak az olyan tényezők, melyek más szakmák esetében megjelennek: a munka érdekessége, a jó munkahelyi légkör, az alkotás lehetősége. (A jó fizetést azért nem említjük, mert a közalkalmazottak esetében ez a tényező nem tekinthető relevánsnak.) Az „itt tanultam” és az „ismeretség révén” válaszok pedig egyértelműen a munkahely-választás bizonytalanságára utal.



1. ábra

*Hogyan lett Ön tanár a jelenlegi iskolájában?*

Ha a munkahelyválasztást a két életkori csoporttal vetjük össze (tehát a 40 évnél idősebb, illetve fiatalabb korosztályokat nézzük meg), akkor két kategóriánál találunk jelentős különbséget. A „kényszer” munkahelyválasztás („itt volt üresedés”) esetében a 40 év alattiak majd 20%-kal nagyobb arányban képviseltetik magukat. Ezzel szemben a volt iskolájukba visszatérőknél az idősebb korosztály 10%-kal nagyobb mértékben fordul elő. Az ismeretség révén elhelyezkedők kategóriájában is a 40 év felettek a meghatározóbbak, hasonlóan azokhoz, akiknél a lakóhely játszott meghatározó szerepet. (A különbség ezekben a kategóriákban mintegy 5%.)

Az 1960 után született pedagógusok a Kádár-féle konszolidációban nevelkedtek, munkavállalásuk 1980 után kezdődött, mintánknak mintegy 20%-a már a rendszerváltás után kezdett dolgozni. Ez az időszak a munkahely megválasztásában is változást hozott: (1) a csökkenő gyerekszám korlátozta az álláslehetőségeket, s ez különösen érvényes az utolsó évtizedre; (2) a pedagógus pálya presztízse, megélhetési lehetőségei fokozatosan romlottak, emiatt a pályára kerülők végső megoldásként vállalták az általános iskolai tanári pályát. Ugyanakkor a fiatalabbak határozottabbak, magabiztosabbak, így a volt iskolába való visszatérés kevésbé meghatározó.

Ha a nyelvtudást vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy az általános iskolai pedagógusok a hazai átlagot meghaladóan beszélnek idegen nyelvet. Mintánknak mintegy 44%-a vallott valamilyen szintű nyelvtudásról. Igaz, az idegen nyelvet beszélők többsége nem rendelkezik nyelvvizsgálóval, de az egész minta több, mint 10%-a felsőfokú vizsgabizonyít-

vánnal rendelkezik. A nyelvek között az angol 25%-os aránnyal vezet, a németül tudók 17,6, az orosz nyelvtudásról vallók 16,5%-t tesznek ki. A többi nyelv 1–2%-t képvisel. A mintán belül 27% ismer egy nyelvet, két nyelv ismeretéről 13,7% vallott, három nyelvnek a minta 3%-a van birtokában, de két pedagógus 4 nyelv ismeretéről adott számot. (A minta 8,6%-a nyelvtanár; sajnos, többségük 50 év feletti, 30 évnél fiatalabb nincs közöttük.)

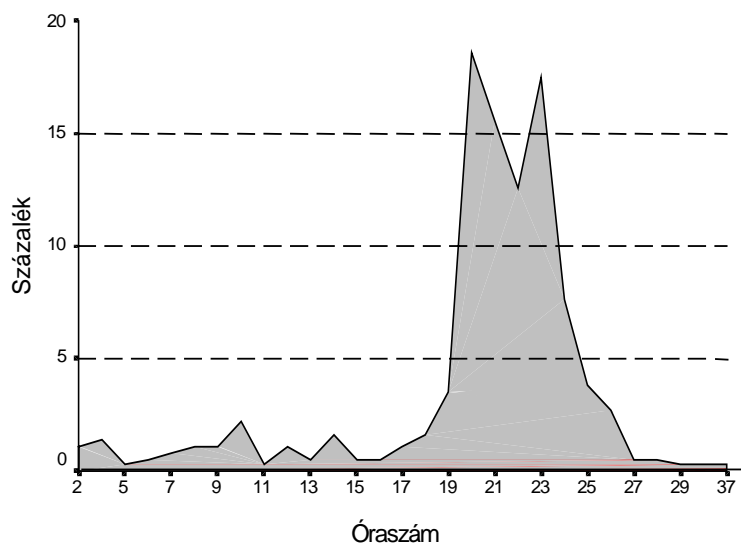
A nyelvtudás is, a társadalmi és történelmi változásokból adódóan, életkor-függő. A legidősebb pedagógusok 70–75%-a csak anyanyelvén tud kommunikálni, ezzel szemben a 30 év alattiaknál csak 20% mondja azt, hogy egyetlen idegen nyelven sem tud megszólalni. Míg az 50 év feletti pedagógusoknak csak mintegy 15–16%-a ismer legalább egy nyelvet, addig a 30 évnél fiatalabbaknak már 44%-a. Az életkort és a nyelvtudást összehasonlító 5. táblázat egyértelműen mutatja azt a társadalmi változást, mely felerősítette a nyelvtanulási igényt.

5. táblázat. A nyelvtudás és az életkor összefüggései

<i>Kohorszok</i>	<i>Beszél idegen nyelven (%)</i>	<i>Nem beszél idegen nyelven (%)</i>
20 év feletti	77,8	22,2
30 év feletti	43,6	56,4
40 év feletti	34,5	65,5
50 év feletti	26,8	73,2
60 év feletti	33,3	66,6

A nyelvtudással rendelkezők mintegy 40%-a olvas szakirodalmat, szépirodalmat az ismert idegen nyelven. Külföldi szakmai kapcsolatra már csak egyharmaduknak van lehetősége, ugyanakkor magánkapcsolatra a nyelvtudást kétharmaduk használja fel. Ez ösztönözheti a pedagógusokat a tanult idegen nyelv megtartására, fejlesztésére.

A pedagógusok munkájában meghatározó, hogy hetente hány órában tanítanak (2. ábra). Mintánk alapján megállapíthatjuk, hogy többségük a kötelező óraszám körüli terhelésnek van kitéve, 80% tanít hetente 15–25 óra között. Elgondolkodtató, hogy az általános iskolai tanárok mintegy 7%-a e fölött, de több, mint 1,5% 30 óránál is többet lát el hetente. Arra a kérdésre, hogy mennyire érzik megterhelőnek az ellátott óraszámot, a tanárok többsége nemleges választ adott. Tehát több, mint 80% szerint a tanítás nem jelent különösebb megterhelést.



2. ábra  
Tanárok heti óraszámának megoszlása

## Az iskola légköre

A skóciai teljesítménymutatók egyik legfontosabb területét alkotják azok a faktorok, amelyek az intézmény hangulatát, légkörét ölelik fel. Ennek megfelelően kérdőíves vizsgálatunk is sort kerített e terület elemzésére. A kapott eredményeinket a 6. táblázat foglalja össze.

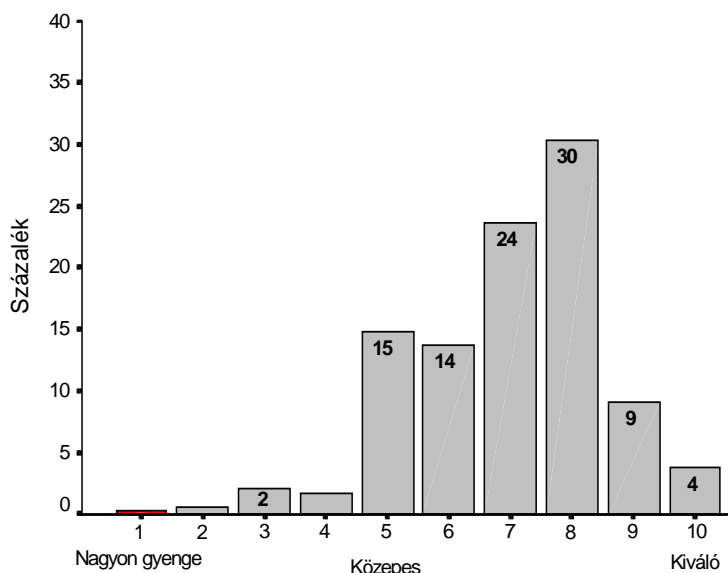
A 6. táblázat az iskola légkörére utaló azon tíz jellemző tulajdonságot tartalmazza, amelyekre a kérdőívben rákérdeztünk. A tanárok a három legjellemzőbbet jelölhették meg. A válaszok gyakoriságának megoszlását láthatjuk hierarchizálva a mátrixban. Az *idősek* valamivel nagyobb arányban tartják az iskolájuk légkörét *barátságosnak* és *feszültnek*, míg a *fiatalabbak* az *ösztönző* és az *oldott* jelzőkre szavaznak nagyobb arányban. Szignifikáns az eltérés az idősebbek javára az „egymásra figyelő”, a „gondoskodó” és a „fenyegető”(!) értéknél, míg hasonlóan szignifikáns az eltérés a „közömbös”, a „vidám” és a „merev” értékeknél, amelyeket a fiatalabb tanárok választottak nagyobb arányban. Nyilvánvalóan az érték kategóriák jelzett különbsége mögött generációs elvárások is meghúzódnak. Pedagógiai szempontból a kapott adatokból jól látszik, hogy az iskola légkörének meghatározó szerepe van.



6. táblázat. Az iskola légkörének mutatói életkori csoportok szerint a gyakorisági eloszlások sorrendjében

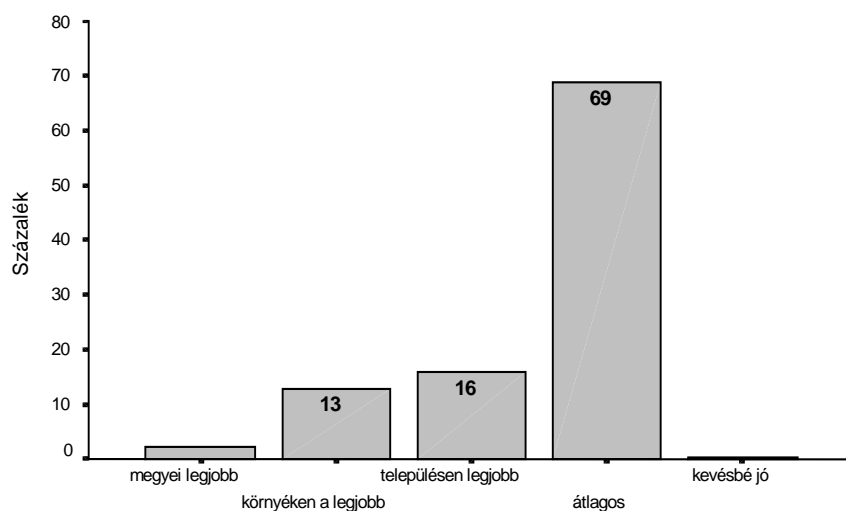
Léggör-jellemzők	Teljes minta	40 felettiak	40 alattiak
Barátságos	53,1	53,1	53,0
Egymásra figyelő	39,0	43,5	34,1
Ösztönző	35,2	32,8	37,8
Gondoskodó	34,6	38,4	30,5
Oldott	27,6	25,4	29,9
Vidám	18,2	15,8	20,7
Közömbös	16,1	13,0	19,5
Feszült	12,6	12,4	12,8
Merev	6,5	4,5	8,5
Fenyegető	2,3	3,4	1,2

Az általános iskolai tanárok két kérdés esetében közvetlenül nyilváníthattak véleményt az iskolájukban folyó munkáról (3. ábra). Az első esetben egy 10 fokozatú skálán kellett megítélni az iskolai munka *hatékonyságát*. Ha az 5–6 értéket átlagos hatékonyságnak tekintjük, akkor a tanárok többsége jónak-kiválónak minősíti iskolája tevékenységét. Az átlag „osztályzat” 6,98, a 7–8 értéket a minta 52,6%-a választotta, de 14,4% a 9-10 értéket jelölte meg (a szórás értéke 1,57).



3. ábra  
Hogyan jellemezné iskolája hatékonyságát?

A másik kérdésben arra kértük a nevelőket, hogy viszonyítsák az iskolájukban folyó képzés minőségét a környező iskolákéhoz (4. ábra). Ebben az esetben egy 5 fokozatú skálán kellett saját iskolájukat elhelyezni, mely a kevésbé jó iskolától a megye legjobb iskolájáig terjedt. A minta mintegy kétharmada (68,7%) iskoláját az átlagos iskolák közé sorolta be. Kevésbé jó iskolának egyetlen nevelő tartotta a saját intézményét.



4. ábra

*Hová sorolná iskoláját a képzés minősége tekintetében?*

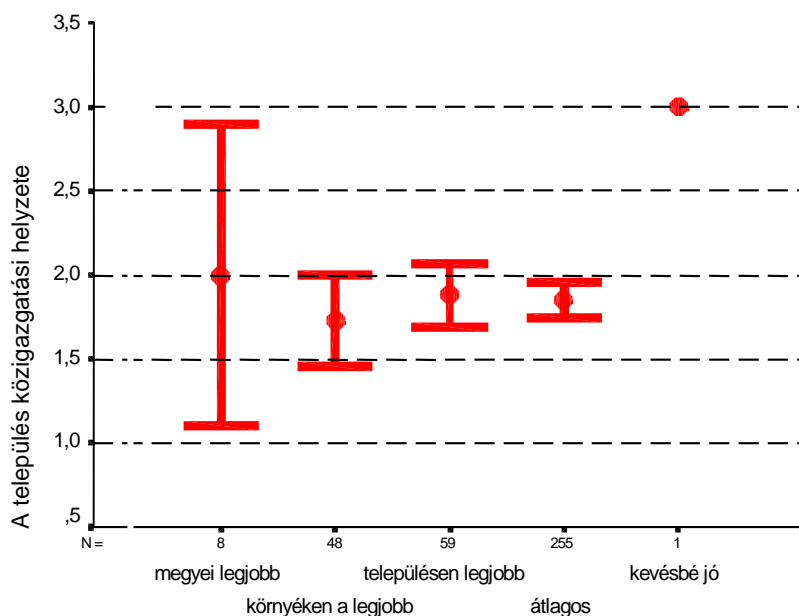
A két válasz között bizonyos ellentmondást érzékelünk (hatékony az iskolában folyó munka, de a képzés minősége átlagos), ezért a válaszokat több szempontból is elemeztük.

Az átlageredményeket összevetve az iskolában nyújtott képzés minőségének a megítélésével egyértelművé vált, hogy minél jobbnak tartja valaki az iskoláját, annál hatékonyabbnak is tartja az ott folyó munkát. Az iskolájukat megyében az egyik legjobbnak tartók hatékonysági mutatója 8,38, majd ez a szám fokozatosan csökken (8,13–7,95), az átlagos iskolák esetében már csak 6,52. (A szórás is ez utóbbi esetben a legmagasabb: 1,51.) Ha azoknak a pedagógusoknak a válaszait elemezzük, akik iskolájukat átlagosnak tartják, akkor azt látjuk, hogy az iskolájukat itt elhelyezőknek több, mint negyede (27,2%) a hatékonyságot a tízfokú skálán 5 vagy annál kisebb értékkel jelöli, ugyanakkor hasonló arányban (29%) vannak, akiknél ez a mutató 8 vagy annál magasabb értékű.

A megkérdezettek iskolájának a többi iskolához viszonyítását azért tartjuk lényeges kérdésnek, mert ennek megítélése – feltételezésünk szerint – meghatározó lehet a pedagógus önértékelésében, a munkához való viszonyában. Ezeken keresztül tényleges munkájának hatékonyságában, illetve a minőségbiztosítás egyre jobban szorgalmazott kiépítésének lehetőségében. A képzés minősége szerinti megítélést ezért több mutató kapcsán is elemeztük.

Az életkor, illetve a pályán eltöltött idő alapján egyértelműnek tűnik, hogy a fiatalabbak, a kevesebb pedagógusi tapasztalattal rendelkezők valamivel kritikusabban ítélik meg iskolájuk helyzetét. A 40 évnél fiatalabbak nagyobb arányban sorolják iskolájukat az átlagos intézmények közé, és szignifikánsan kevesebben tartják a környék legjobb iskolájának, mint az ennél idősebb pedagógusok. A pályán töltött időhöz viszonyítva hasonló eredményre jutottunk.

A településtípusok szerinti elemzésnél a kisvárosi iskolák adatai jelentős eltérést mutatnak (5. ábra). Ebben az esetben a kisvárosban tanítók 30%-a tartja iskoláját a település legjobb oktatási intézményének, ellentétben a nagyvárosi, illetve falusi 11%-kal. Ugyanakkor a nagyvárosban, illetve faluban dolgozó pedagógusok 15–15%-a tartja intézményét a környék legjobb iskolájának, míg ez az arány a kisvárosiaknál csak alig 5%. (A falusi iskolákban dolgozó pedagógusok általában kedvezően ítélik meg iskolájuk helyzetét, az ott folyó munka minőségét. Esetükben az egyik érték – „a település legjobb iskolája” – értelmezhetetlen volt, hiszen a falu egyetlen iskolája szükségszerűen a legjobb, mégis 11% ezt a választ jelölte be. De 20% vallja, hogy iskolája a környék, a megye egyik legjobb általános iskolája!)



5. ábra  
Településtípusok iskolaminőség

Az 5. ábrán függőleges tengelyen jelöltük az egyes településtípusokat. 1-es kódot kapott a két megyei jogú várost (Szeged – Hódmezővásárhely), 2-es kóddal szerepel a két kisváros (Csongrád – Szentes) és végül 3-as kódot kaptak a városi joggal nem rendelkező

kistelepülések. A grafikon jól mutatja a lehetséges válaszok középértékének rendeződését, valamint a szóródás mértékét.

Bizonyos különbségek a városi csoportokon belül is kimutathatók. A nagyvárosok esetében egyértelmű, hogy a szegedi iskolák tartják magukat jobbnak, míg a kisvárosokban ez a csongrádi iskolákra jellemzőbb.

Kérdőívünk egy kérdésével azt vizsgáltuk, hogy az eredményes, hatékony pedagógiai munkának (a tanulók jó teljesítményének) milyen összetevői vannak az általános iskolai tanárok szerint. A kérdésben hét tényezőt soroltunk fel, amelyeket a válaszolóknak öt fokú skálán kellett értékelniük az „egyáltalán nem” és a „legnagyobb mértékben” meghatározó értékek között. Ezen válaszok százalékos gyakoriságát mutatja a 7. táblázat. A kapott adatok alapján számos következtetés megállapítására nyílik lehetőségünk.

7. táblázat. Az iskolai eredményesség összetevői

	Válaszadók száma	Átlag	Szórás	„Legnagyobb mértékben” válasz gyakorisága %
a jó tanári munka	372	4,39	0,68	49,9
a jó képességek	374	4,30	0,71	44,0
az otthoni tanulás	367	4,23	0,71	38,7
szülői foglalkozás	366	3,89	0,92	27,7
iskolai környezet	366	3,59	0,81	11,9
a kortárs csoport	354	3,36	0,86	7,9
a magánóra	356	2,95	1,03	5,2

A 7. táblázat jól mutatja, hogy a válaszolók az eredményességet a „klasszikus” hármasban látja: célirányos tanári munkával a jó képességű tanulók, ha kellően szorgalmasak, otthon is rendszeresen tanulnak, akkor sikeresen teljesítik az iskolai követelményeket. A szülői segítése már kisebb szerepet kap: elgondolkodtató, hogy csak a pedagógusok alig több, mint negyede tartja elengedhetetlenül fontosnak a szülők figyelmét. Az átlagértékelésben viszonylag kicsi a különbség e tényező és az iskolai környezet, illetve a kortárs csoport meghatározó szerepét illetően, de ha azt nézzük, hogy a pedagógusok milyen arányban tartotta fontos tényezőnek ezeket, akkor ennek a jelentősége is megnő. Kérdés, hogy a válaszok mögött milyen motívumok, tapasztalatok húzódnak meg? A jó képességű tanulót rossz iskolai körülmények között is eredményesen lehet tanítani? A kortárs csoport az iskolai teljesítményre nincs hatással? Az mindenesetre nyilvánvaló, hogy a tanárok saját szerepük fontosságát hangsúlyozzák.

Az eredményességet befolyásoló tényezőket összevetettük az iskola hatékonyságát értékelő adatokkal. A már fentebb elemzett tíz fokozatú skála alapján négy csoportot képeztünk: gyenge hatékonyságúnak mondtuk (1–5 értéket megjelölők), átlagos hatékony-

ságúnak tekintettük a 6–7 értéket vallókat, a 8 értéket adók a jó, míg a 9–10 értéket adók a kiváló hatékonyságot képviselik. (A csoportosítás alapját az képezte, hogy az átlagos iskolát megjelölők az iskolában folyó munka hatékonyságát 6,52-re értékelték. Az egyes csoportok létszáma így alakult: gyenge hatékonyságú: 66–69 fő, átlagos: 130–133 fő, jó: 105–112 fő, míg a kiválót megjelölők száma 45–47 fő között mozog.)

8. táblázat. Az iskolai eredményességhez kapcsolódó mutatók megítélése

	<i>Teljes minta</i>	<i>Gyenge hatékonyságú</i>	<i>Átlagos hatékonyságú</i>	<i>Jó hatékonyságú</i>	<i>Kiváló hatékonyságú</i>
a jó tanári munka	49,9	39,0	45,8	58,0	57,4
a jó képességek	44,0	42,6	41,8	43,8	53,2
az otthoni tanulás	38,7	42,4	37,5	34,9	45,6
szülői foglalkozás	27,7	22,4	26,7	29,4	34,0
iskolai környezet	11,9	17,6	6,0	13,0	17,4
a kortárs csoport	7,9	4,5	7,8	9,4	9,0
a magánóra	5,2	3,1	7,0	5,6	2,2

A 8. táblázat szemlélteti, hogy az iskola hatékonyságának megítélése alapján képzett csoportok markánsan különböznek egymástól. Akik iskolájuk hatékonyságát átlagosnak tekintik, az egyes mutatókban viszonylag legközelebb állnak a teljes mintából képzett átlaghoz, egyedül az iskolai környezet megítélésében térnek el ettől. (Figyelemre méltó a magánórákat preferálók viszonylag magas aránya is.) Az iskolájukat gyenge hatékonyságúnak tekintő pedagógusok a tanulók képességeinek és az otthoni tanulásnak nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint a tanári munkának. Feltűnő, hogy az iskolai környezet szerepét is magas arányban tartják fontosnak. Nem elemeztük külön, hogy ezek a nevelők melyik iskolákban dolgoznak, de feltételezhető, hogy az iskola beiskolázási közege nem „elit”, emiatt a diákok iskolai teljesítménye a tanári erőfeszítések ellenére sem kimagaslóak, így az okok között a képességek hiánya, az otthoni tanulás elhanyagolása is szerepet játszhat, ezért nő meg ezeknek a tényezőknek a szerepe. A jó hatékonyságot alkotó csoport az eredményes tanári munka kivételével inkább az átlagos csoport adataihoz közelít. A kiváló hatékonyságot vállaló pedagógusok választják legmagasabb arányban az első három tényezőt, de náluk a legfontosabb a szülői odafigyelés, a gyerekekkel való törődés is. Kiemelendő, hogy ezek a pedagógusok mind az iskolai környezetnek, mind a kortárs csoportnak nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint a másik három csoport. Egyedül a magánórák jelentőségét becsülik kevésbé, mint az átlag. Milyen pedagógiai felfogás következik ebből? Elsősorban az, hogy a fenti tanári csoportok jelentős értékek könyvelik el az iskolai munka hatékonysága szempontjából az önbizalmat erősítő, sikerorientált, a környezettel együttműködő iskolát.

Az eredményességet befolyásoló tényezőket megvizsgáltuk településtípusok szerint is, feltételezve, hogy a pedagógiai munka szempontjából nem közömbös, milyen környezetben dolgozik a tanár, hol működik az iskola.

A 9. táblázaton látható, hogy a nagyvárosi iskolákban dolgozó pedagógusok egyedül a szülői, családi foglalkozásban, illetve a magánórák jelentőségében állnak az élen. (A magánórák fontossága két oldalról is indokolható: a szülői törődés egyik formája, hogy gyermeke előrehaladását magántanárok alkalmazásával is elősegíti, másrészt ezeken a településeken könnyebb magántanárt alkalmazni, mint a kisvárosokban, falvakban. A kisvárosokban tanítók a saját munkájuknak és a diákok képességeinek szignifikánsan nagyobb szerepet tulajdonítanak, mint a másik két csoport. A falusi pedagógusok az iskolai eredményességben döntően a tanári munkának, a diákok képességeinek és az ehhez kapcsolódó szorgalmas otthoni tanulásnak a szerepét hangsúlyozzák. Kisebb jelentősége van a szülői foglalkozásnak vagy a kortárscsoportnak. Mindez szociológiailag is indokolható, hiszen feltehetően a falusi szülők többsége, alacsonyabb iskolai végzettsége miatt, kevésbé tud segíteni iskoláskorú gyermekének. Ugyanígy az iskolai környezet és a kortárs-csoport is jóval homogénebb lehet, mint a városi iskoláké, tehát a jelentőségük kevésbé érzékelhető a mindennapi pedagógiai munkában.

9. táblázat. Az iskolai eredményességhez kapcsolódó összetevők megoszlása a településméret tekintetében

<i>Az iskolai eredményességhez kapcsolódó összetevők</i>	<i>Nagyvárosi pedagógusok</i>	<i>Kisvárosi pedagógusok</i>	<i>Falusi pedagógusok</i>
a jó tanári munka	43,1	57,8	52,2
a jó képességek	42,6	48,3	44,0
az otthoni tanulás	38,9	31,8	42,0
a szülői foglalkozás	31,7	26,7	22,3
az iskolai környezet	11,5	14,6	9,8
a kortárscsoport	7,4	13,1	3,7
a magánóra	6,8	4,7	2,8

Az iskolák és a szülői ház kapcsolata felmérésünk eredményei alapján általában nem rendezett. Ezt mutatja, hogy amikor azt kértük a pedagógusoktól, értékeljék tízfokozatú skálán a szülők aktivitását gyermekük tanításában, akkor a válaszolók 80 százaléka ötös vagy annál gyengébb értéket jelölt meg (az átlag: 4,35). Az iskolák között nehéz különbséget tenni, egyetlen kisvárosi iskolában ért el az átlag 6,0-nál jobb eredményt (6,21), de itt a legnagyobb a szórás értéke. Tendencia kiemeléseként azt az óvatos megállapítást tehetjük, hogy amelyik iskola önértékelésében saját munkáját jobbnak minősítette, ott egy árnyalattal jobbnak tartják a szülői aktivitást is. Az azonban nem derül ki, hogy a két tényező között milyen összefüggés van: a jó munka inspirálja a szülőket az iskolával való

törődésre, vagy éppen fordítva, a szülői passzivitás a tanári munka hatékonyságát, önértékelését is lerontja.

Kérdőívünk egy másik témakörében arról érdeklődtünk, hogy milyen tényezőket okolnak a pedagógusok az iskolai lemaradásért. Az általunk meghatározónak vélt tényezőket szintén öt fokozatú skálán kellett értékelniük. Az ennek alapján kialakult rangsort a 10. táblázat mutatja.

10. táblázat. A tanulók lemaradásának okai

	Válaszadók száma	Átlag	Szórás
a szülői elhanyagolás	379	4,33	0,81
a tanuló negatív hozzáállása	372	4,13	0,98
a hátrányos szociális helyzet	376	4,04	0,90
a motiváció hiánya	365	3,68	1,11
a nem célirányos tanítás	354	2,94	1,19
az osztálybontás hiánya	355	2,75	1,19

A 10. táblázatból kitűnik, hogy a lemaradás okát a tanárok döntően iskolán kívüli tényezőkben látják, az első három helyen szereplő tényező, 4,0 fölötti átlaggal, lényegében összefügg. A szülői elhanyagolás általában a rossz szociális helyzettel jár együtt. (Különösen igaz lehet ez az elmúlt évtizedre. Korábban a gyermekvédelemben megfigyelhető volt a „gazdag” családoknál is hasonló jelenség, elsősorban az érzelmi elhanyagolás. Napjainkban az iskolával szembeni igényesség, a tudás-tőke felértékelődése miatt, a szociálisan rendezett családokra jellemző. (Gábor és Dudik, 2001. 95-114. o.) Hátrányos helyzetű családokban, a szülők a kiemelkedés lehetőségét nem az iskolai sikerben látják, így a gyerek viszonya a tanuláshoz szükségszerűen romlik. Viszonylag magas értéket kapott a motiváció hiánya. Ez a tényező ismét a gyerekek az iskolához, a tanuláshoz való inaktív hozzáállását jelzi. Az átlagosnál alacsonyabb értékű az iskolai munka esetleges negatívumait megfogalmazó két összetevő. Ez jelzi, hogy az eredményességi tényezőkhöz hasonlóan a pedagógusok a kudarcok okait alapvetően az iskolán kívüli körülményekben keresik.

Az adatok elemzését elvégeztük településtípusok szerint is. Ebben az esetben is azt kutattuk, hogy a válaszadók milyen arányban tartották meghatározónak az egyes tényezőket. A 11. táblázat alapján megállapítható, hogy a minta egészét tekintve a rangsor nem változott, viszont településenként már erőteljes eltérések mutatkoznak. A nagyvárosokban oktató pedagógusok szerint a szülői elhanyagolás és a tanulók negatív hozzáállása a leginkább meghatározó tényező, amelynek eredményeként a tanulók sikertelenek az iskolai teljesítményben. Ezzel szemben a hátrányos szociális helyzet szignifikánsan kisebb szerepet játszik ebben, mint a falusi iskoláknál. Az itt dolgozó tanárok véleménye szerint a hátrányos szociális helyzet és az ezzel összefüggő szülői elhanyagolás a döntő tényező. A faluban élők helyzetének romlására utalhat, hogy a hátrányos szociális helyzet negatív

hatását az itt dolgozó pedagógusok nagyobb arányban jelölték meg, mint a városi tanárok. A minta több mint 10%-a szerint célirányosabb tanári munkával csökkenthető lenne a gyerekek lemaradása. Az, hogy az osztálybontás hiánya esetén eléggé differenciálódik a megítélés, magyarázható az iskolák helyzetével. A falusi iskolákban a gyereklétszám csökkenése miatt viszonylag kis létszámú osztályokban tanítanak, így az osztálybontásnak nincs igazi létjogosultsága, szerepe. A kisvárosi iskolák egy része a településen elismert intézmény. Így nem csupán a körzeti gyerekeket fogadja, az osztálylétszámok közelítik a törvényi maximumot, ezért egy-egy tantárgy esetében az osztálybontás – a tanári vélemények szerint – hatékonyabb tanítást eredményezhetne.

11. táblázat. A tanulók lemaradásában szerepet játszó tényezők településenkénti megoszlása

	Átlag	Nagyváros	Kisváros	Falu
a szülői elhanyagolás	50,7	54,1	54,3	42,6
a tanuló negatív hozzáállása	45,7	53,8	41,3	36,9
a rossz szociális helyzet	37,0	32,5	38,5	42,2
a motiváció hiánya	28,2	27,1	30,8	27,8
a nem célirányos tanítás	11,3	10,2	12,0	12,4
az osztálybontás hiánya	7,9	7,9	11,8	4,7

### Az iskolai légkör és a munka hatékonysága

Az iskola hatékonyságát 10 fokozatú skálán értékelték a mintában résztvevő pedagógusok. Ha az 5–6 értéket átlagos hatékonyságnak tekintjük, akkor a tanárok többsége jónak-kiválóan ítéli meg iskolája tevékenységét. 7–8 értéket 52,6%, míg a 9–10 értéket 14,4% választotta. Ha a hatékonyság és az iskolai légkör értékelését összevetjük, akkor megerősítve láthatjuk, hogy a pozitív értékek (barátságos, gondoskodó, oldott, ösztönző, egymásra figyelő légkör) a hatékony iskolai munkát biztosítják, míg a negatív értékek (közömbös, feszült, fenyegető, merev légkör) gátolják az eredményes munkát. Különösen igaz ez a vidám légkörű iskolák hatékonysági mutatóira, hiszen a 68 említésből kétszer annyian minősítették a jó és kiváló iskolai munka jellemzőjeként, mint az átlagos teljesítmény velejárójaként. A 12. táblázat két dimenzió – az iskolai hatékonyság és légkör – mentén szemlélteti a válaszadók számát.

Az iskolai légkör aspektusából is vizsgáltuk az intézmény hatékonyságának, a válaszadók életkorának, valamint az iskola településkategóriájának összefüggéseit. A nagyvárosi iskolákban – ahol felülreprezentált a fiatalabb generáció – meghatározó iskolai jellemzőként az ösztönző és barátságos kategóriákat jelölték meg. A kisvárosi és községi iskolákban – ahol pedig az idősebb pedagógusok aránya magasabb – a barátságos légkör mellett az egymásra figyelést, a segítő magatartást hangsúlyozzák. Megállapíthatjuk,



hogyan az életkori kohorszokon túlmenően az iskolák földrajzi elhelyezkedése is nagyban befolyásolja a pedagógusok iskoláról alkotott képét.

12. táblázat. Az iskolai légkör mutatóinak eloszlása

	Megadható értékek								Összesen
	3	4	5	6	7	8	9	10	
Barátságos	4	2	20	24	44	64	20	12	190
Egymásra figyelő	1	1	12	17	42	47	14	6	140
Ösztönző	-	1	8	11	30	49	21	7	127
Gondoskodó	-	1	6	6	13	16	6	1	49
Oldott	2	-	7	21	28	29	9	3	99
Vidám	-	2	5	16	17	16	7	5	68
Közömbös	3	3	14	11	13	9	1	-	54
Feszült	-	-	7	1	4	4	-	1	16
Merev	2	1	5	4	4	5	1	2	24
Fenyegető	-	2	2	1	-	2	-	1	8

Az iskolai légkört meghatározó elemek elsősorban arra a kérdésre adhatnak választ, hogy milyen a mi iskolánk. A hatékonyság és légkör összefüggéseit látva arra a kérdésre is választ kaphatunk, hogy milyen a jó iskola. Úgy tűnik, hogy a jó iskola légköre barátságos, ösztönző és egymásra figyelő.

### Felzárkóztatás és fejlesztés

A magyar iskolarendszer és pedagógiai gyakorlat alapvetően szelektív. Véleményünk szerint a rendszerváltozás óta az iskolarendszernek ez a jellegzetessége erősödött. Sokan ennek tulajdonítják eredményességét is. Ugyanakkor számtalan pedagógiai kutatás, oktatáspolitikai állásfoglalás ennek ellenkezőjét hangsúlyozza. A szelekció egyik lehetséges formája a felvételi vizsga, mely különböző szempontok alapján csoportosítja a tanulókat. Bár a jelenleg érvényes rendeletek általában tiltják, feltételekhez kötik a korai, szelektív jellegű felvételi vizsgákat, az általános iskolákban korán, gyakran a kezdő szakaszban (már az 1. osztályban) megjelenő speciális képzések miatt feltételezésünk szerint léteznek felvételi vizsgák. Kérdőívünkben egy kérdés arról kívánt tájékozódni, hogy a pedagógusok mennyire tartanak szükségesnek a szelektív felvételi vizsgát. (A hazai gyakorlatban az 1970-es évek óta általánosan elterjedtek az iskolakezdés előtt az iskolaérettségi vizsgálatok, illetve az iskola előkészítő év.)

A mintánkban szereplő pedagógusok mintegy egyharmada (36,9%) szükségesnek tartaná az 1. osztály megkezdése előtt a felvételi vizsgát. A kutatásba bevont 18 iskola

között egyetlen (falusi) intézmény volt, mely egységesen elutasította ennek gondolatát. Ennek az iskolának a pedagógusai egyébként a képzés minőségét jónak találták, a tanárok 40%-a szerint a környék-megye egyik legjobb oktatási intézményéről van szó. Ha településenként nézzük a szelektációs felvételi igényeket, akkor megállapíthatjuk, hogy minél nagyobb településről van szó, annál nagyobb arányban igénylik a pedagógusok a legkorábbi szelektációt. (Falusi iskolák: 24,7%; kisvárosi iskolák: 36,1%; nagyvárosi iskolák: 42,3%.) Iskolánként elemezve a felvételi vizsga szükségességét, nagyobb arányban általában az önmagukat jobbnak tartó intézmények szerepelnek az igénylők között?, de vannak olyanok is, melyek az „átlagos iskola” kategóriából való kitörést ennek a szelektációs mechanizmusnak a bevezetésétől várják.

Felmérésünkben kértük a pedagógusokat, hogy mind igenlő, mind tagadó válaszukat indokolják is meg. A szelektációs felvételi vizsgát igénylők 75%-a vállalkozott a rövid indoklásra. Érveik három csoportra bonthatók:

- A speciális képzést már az általános iskola első osztályában bevezető iskoláknál szükséges a képességek szerinti kiválasztás; szinte mindegy, milyen specializációról van szó.
- Lényegében ezzel függ össze az az indok, hogy a homogénebb osztályokban, a képességek szerint kialakított csoportokban könnyebb és eredményesebb, hatékonyabb tanári munka folyhat. A válaszok 30%-a a gyengébb tanulók kiszűréséről szól, ezek jelentős része eufémisztikusan a roma tanulók külön osztályokban való tanítását fogalmazza meg.
- A válaszok mintegy negyedében éri kritika az iskolaérettségi vizsgálatokat, az óvodákat, amelyek mindenkit iskolaérettnek nyilvánítanak.

Az általános iskola kezdésekor a felvételi vizsgát elutasítóknak kevesebb, mint fele vállalkozott a szöveges indoklásra. Az érveik is három csoportra bonthatók:

- A legtöbbben egyszerűen feleslegesnek tartják. Ezen belül felmerül az, hogy a tankötelezettségi törvényt be kell tartani, a település egyetlen iskolája nem szelektálhat. De az a pedagógiai érv is szerepel, hogy a heterogén csoportokban eredményesebben lehet a személyiséget fejleszteni, a későn érő gyerekeknek is biztosítani kell az esélyegyenlőséget.
- Szakmai érvnek kell tekintenünk azokat, melyek a 6-7 éves gyerekek felvételiztetésének pszichológiailag negatív hatásáról, a korai stresszhatásokról szólnak.
- A válaszok mintegy 10%-a rendkívül egyszerű, praktikus okot fogalmaz meg: kevés a gyerek, mindenkit fel kell venni, mert a munkahely, az iskola léte forog kockán.

Úgy tűnik, hogy az iskola felé megfogalmazott társadalmi igények abba az irányba ösztönzik az intézményt, hogy korai szelektációs technikákat alakítson ki. Ennek formái a 6 éves korban indított korai specializációs tagozatok, például a kéttannyelvű oktatás, ének-zene tagozat. Ez nem pusztán az iskola versenyhelyzetét javítja, hanem a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságára és bizonyos esetekben az iskolai légkörre is befolyással van.

Az iskola teljesítménymutatói között fontos szerepet játszik, hogy a két szélső csoport (a lemaradók és a tehetségesek) tanulóival mit tud kezdeni.

A tehetségesek felkarolását a megkérdezett pedagógusok háromnegyede megoldottnak tartja saját iskolájában. A tehetséggondozásra különböző megoldásokat alkalmaznak az intézmények. Az általunk felkínált megoldások a kapott válaszok alapján nagy valószínűséggel megtalálhatók az iskolákban. Az egyes lehetséges tehetséggondozási formák típusait és a pedagógusok válaszait a 13. táblázat mutatja.

13. táblázat. A tehetséggondozás formái

<i>A tehetséggondozás formái</i>	<i>Támogató válaszok (%)</i>
Szakkörök	93,8
Tanulmányi versenyre felkészítés	90,8
Differenciált házi feladat	86,6
Osztálybontás felső tagozaton	82,7
Felvételi előkészítő foglalkozás	74,9
Fakultáció	60,9
Osztálybontás alsó tagozaton	48,0

A tehetséggondozás hatékonyságát a pedagógusok általában jónak tartják, a tízfokozatú skálán az átlag 7,17; a leggyengébb iskolában 6,40, míg a legjobb intézményben 8,0 átlagot kaptunk.

A felzárkóztatás helyzetét már nem ítélik meg ilyen kedvezően a pedagógusok. A felzárkóztatást 70 százalékuk megoldottnak látja, de amikor ennek hatékonyságát értékelni kell a szokásos tízfokozatú skálán, már 6,0 alatt marad az átlageredmény. A válaszolók valamivel több, mint 40 százaléka szerint eredménytelen ez a munka (5,0 vagy kisebb érték) és mindössze 6% vall kiváló hatékonyságról.

Ha ennek okait kutatjuk, a nyitott kérdésre adott válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy a pedagógusok a kudarc, az eredménytelenség okát döntően az iskolán kívüli tényezőkben látják, megismétlődnek a lemaradás okaiként fentebb már bemutatott válaszok. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a módszertani kultúra is szegényesebb, mint a tehetséggondozás esetében volt. Délutáni foglalkozás keretében a korrepetálás lehetősége adott, de annak hatékonysága kérdéses. A nevelők szerint főleg azért, mert a tanulók nem kellően motiváltak, a szülők sem támogatják eléggé. A válaszok alapján azt is megfogalmazzuk, hogy a pedagógusok nem kellően motiváltak a felzárkóztatás sikerében. Azon is el lehet gondolkozni, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés eleget foglalkozik-e ezzel a problémával, ad-e segítséget ennek a kérdésnek a módszertanához.

## Összegzés

A tantervbeválasztási vizsgálatok teljesítménymutatókra épülő technikája (minőség- és hatékonyságjelzők) lehetővé tette számunkra, hogy a valós folyamatokat, bizonyos esetben az intézmények „rejtett” tantervét is megvizsgáljuk. Kutatásunk ezen szakaszában elsősorban az iskolai munka eredményességének az összetevőit, teljesítménymutatóit (kulturális fogyasztás, iskolai légkör stb.) elemeztük. A kulturális fogyasztás a pedagógusok életmódjának egyik meghatározó eleme. Megállapíthatjuk, hogy az általános iskolai pedagógusok többsége kis mértékben él értelmiségi életet, s csak mintegy ötödük látogatója rendszeresen kulturális eseményeknek. Ez a tény hozzájárulhat az utóbbi időben tapasztalható egyre nagyobb mértékben felgyorsuló pedagógus pálya presztízsének csökkenéséhez. Másfelől a kapott adatokból nyilvánvaló, hogy az iskola légkörének a tanári munka hatékonysága és eredményessége szempontjából meghatározó szerepe van. Az átlageredményeket összevetve az iskolában nyújtott képzés minőségének a megítélésével, egyértelművé vált, hogy minél jobbnak tartja valaki az iskoláját, annál hatékonyabbnak is tartja az ott folyó munkát. Az iskolai környezet szerepét magas arányban tartják fontosnak a nagyvárosi iskolákban dolgozó pedagógusok, míg a falvakban döntően a tanári munkának, a diákok képességeinek és az ehhez kapcsolódó szorgalmas otthoni tanulásnak a szerepét hangsúlyozzák. Ha a hatékonyság és az iskolai légkör értékelését összevetjük, akkor megerősítve láthatjuk, hogy a pozitív értékek (barátságos, gondoskodó, oldott, ösztönző, egymásra figyelő légkör) a hatékony iskolai munkát biztosítják, míg a negatív értékek (közömbös, feszült, fenyegető, merev légkör) gátolják az eredményes munkát. Lehetővé válik a kapott adatok birtokában a pedagógiai programok célkitűzéseinek, stratégiai pontjainak és a helyi tanterv követelményrendszerének az alapos vizsgálata, ami a közeljövő feladata.

---

A helyi pedagógiai programok (helyi tantervek) gyakorlati megvalósulása Csongrád megyében. 1999–2002. T 030594. Témavezető: Komlossy Ákos

## Irodalom

Ács Katalin, Molnár Géza és Vass Vilmos (1999): Intézményi önértékelés a gyakorlatban. *Budapesti Nevelő*, 35. 3. sz. 9–25.

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon I.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Csongrád megye közoktatás-fejlesztési terve 1997–2002 (1997). Kiadta a Csongrád Megyei Önkormányzat. Szeged,

Gábor Kálmán és Dudik Éva (2001): Középszályosodás és a felsőoktatás tömegesedése. *Educatio*, 10. 1. sz. 95–114.

Halász Gábor és Lanner Judit (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000.* Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

Kozma Tamás (1999): Az elszámoltatható iskola. *Educatio*, 8. 3. sz. 461-472.

Az iskolai hatékonyság összetevőinek vizsgálata Csongrád megye általános iskoláiban

- Leithwood, K. (1999): *Educational Accountability: The State of the Art*. Bertelsmann Foundation, Gütersloh.
- McGlynn, A. (1996): *How good is our school?* Scottish Office, Education and Industry Department, Edinburgh.
- Mennyire jó a mi iskolánk? A teljesítménymutatók használata az önértékelésben. (fordította Schüttler Vera, 2000): *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 9. Sz. 129143.
- Szemere Pál (2000, szerk.): A minőség tizenhat mutatója. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 9. sz. 111–129.
- Vass Vilmos (2000): Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*, **10**. 6–7. sz. 48–58. o.

## ABSTRACT

### ÁKOS KOMLOSSY, SÁNDOR MOLNÁR AND VILMOS VASS: THE CONDITIONS OF INTRODUCING PEDAGOGICAL PROGRAMS IN THE ELEMENTARY SCHOOLS OF CSONGRÁD COUNTY

The development and introduction of local pedagogical programs has been completed, but the monitoring of the changes in the school system and the controlling of quality and efficiency, and the evaluation of the processes taking place have not taken place yet. The present research aimed at finding instruments and methods to follow the ongoing processes. As the conclusion of the first phase of the research project, the school-based components of school effectiveness are analysed. It was found that the lifestyle most elementary school teachers lead can be characterised as an intellectual style only to a small degree. This may contribute to the decreasing prestige of teaching as a career. Furthermore, the resulting decrease of teachers' authority endangers the effectiveness and efficiency of the school as well. The results made it obvious that the climate of the school is definitive regarding teachers' effectiveness and efficiency. Teachers in larger towns considered the role of the climate of the school more important than those teaching in smaller villages. The latter stressed instruction as well as the students' abilities and traits. The results also revealed that teachers are better prepared to work with talented students than to compensate disadvantages. The knowledge of the processes make deeper analyses possible regarding the desired objectives set in the programs.

Magyar Pedagógia, **101**. Number 2. 191–211. (2001)

Levelezési cím / Address for correspondence: Komlossy Ákos, Molnár Sándor és Vass Vilmos, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.