

**Doktori (PhD) értekezés**

**A tanulói eredményességet befolyásoló tényezők  
a romániai magyar kisebbségi oktatásban**

**Barabás Andrea**

**Témavezető: Dr. Bacskai Katinka**



**DEBRECENI EGYETEM**  
**Humán Tudományok Doktori Iskola**

Debrecen, 2024

# **A tanulói eredményességet befolyásoló tényezők a romániai magyar kisebbségi oktatásban**

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében  
a Nevelés- és Művelődéstudományok tudományágban

Írta: Barabás Andrea okleveles pszichológus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája  
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programja) keretében

Témavezető: Dr. Bacskai Katinka  
(olvasható aláírás)

Az értekezés bírálói:

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. ....

tagok: Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

A nyilvános vita időpontja: 20.....

*Én Barabás Andrea teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaitélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.*

*Barabás Andrea*

*Debrecen, 2024. március 22.*

## Köszönetnyilvánítás

Elsősorban témavezetőmet, Dr. Bacskai Katinkát illeti köszönet, akinek segítsége, iránymutatása nélkül disszertációm nem készült volna el. Mindig segítőkészen támogatott, bármikor fordulhattam hozzá segítségért. Példaértékű számomra munkássága, türelme, emberséges hozzáállása.

Hálás köszönettel tartozom a doktori program vezetőjének, Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki bízott bennem és végig figyelemmel kísérte kutatómunkámat.

Az elővita bizottság tagjainak 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 a Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi program oktatóit, akik szakmai tudásukkal segítettek munkámat. Köszönettel tartozom a Kovászna megyei pedagógus kollégáknak, akik az adatfelvételt segítették. Továbbá köszönöm minden kutatótársamnak, doktorandusz kollégának, hogy hasznos megjegyzésekkel segítettek a kutatási koncepció alakulását, árnyalását.

Külön köszönettel tartozom családomnak, hogy mindvégig megértéssel, türelemmel támogattak.

## TARTALOMJEGYZÉK

1.	BEVEZETÉS .....	8
1.1.	A témaválasztás indoklása, fontossága, aktualitása .....	10
1.2.	A kutatás célja.....	12
1.3.	A vizsgálni kívánt fogalmak definiálása.....	15
1.4.	A disszertáció felépítése .....	20
2.	A TANULÓI EREDMÉNYESSÉG FORRÁSAI ÉS BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐI.....	24
2.1.	Tanulói eredményesség a társadalmi, gazdasági és kulturális tőkeelméletek tükrében.....	25
2.1.1.	Gazdasági, kulturális és társadalmi tőkeforrások.....	25
2.1.2.	A tanulói eredményességet befolyásoló tényezők a tőkeelméletek tükrében..	32
2.1.3.	Tőkefajták konvertálhatósága és tanulói eredményesség .....	55
2.2.	A romániai oktatási rendszer jellemzői.....	59
2.2.1.	A romániai oktatási rendszer .....	59

2.2.2. Az előkészítő osztály jelentősége .....	73
2.3. Kiegészítő oktatás és a tanulói eredményesség .....	85
2.3.1. Extrakurrikuláris tevékenységek az oktatási rendszerben .....	85
2.3.2. Az oktatási rendszeren túl – az árnyékkoktatás lehetőségei és árnyoldalai .....	94
2.4. A nemzetközi teljesítménymérések és országos kompetenciamérések a romániai oktatási rendszerben .....	99
2.4.1. Mérés-értékelés határon innen és túl .....	99
2.4.2. Országos mérések Magyarországon és Romániában .....	112
2.4.3. Az eredmények hasznosítása .....	115
3. TANULÓI EREDMÉNYESSÉG KOVÁSZNA MEGYÉBEN .....	120
3.1. A kutatás bemutatása .....	120
3.1.1. A kutatás módszertana.....	120
3.1.2. A kutatás adatbázisa.....	124
3.1.3. Kutatási kérdések és hipotézisek .....	130
3.1.4. Változók.....	134
3.2. A kutatás eredményei.....	138
3.2.1. A vizsgált populáció jellemzői .....	138
3.2.2. Az előkészítő osztály és a tanulói eredményesség összefüggései .....	142
3.2.3. A településtípus és tanulói eredményesség közötti összefüggések .....	151

3.2.4. Az extrakurrikulum és árnyékkoktatás területén fellelhető tevékenységen való részvétel és a tanulói eredményesség összefüggései .....	155
3.2.5. Szülők iskolai végzettsége és a tanulói eredményesség összefüggései .....	177
3.2.6. A kompetenciamérés eredményekre ható magyarázó változók .....	190
4. ÖSSZEGZÉS.....	200
ABSZTRAKT .....	210
ABSTRACT.....	213
HIVATKOZOTT IRODALOM.....	216
MELLÉKLETEK.....	236

## 1. BEVEZETÉS

A modernkori oktatáspolitiká sarokköve a hatékony, eredményes és méltányos oktatás. E három szempont fejlesztéséhez járul hozzá a tudományosan igazolt, tényekre alapozott oktatáspolitiká (evidence based education policy) (Halász 2013), amelynek egyik kulcs 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 résztvevő 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 oktatáspolitiká számára, hogy hozzájáruljanak a tényeken alapuló döntéshozatalhoz, az országok saját mérései vagy a helyi mérések a tanárok/az iskolák részletesebb, specifikusabb elemzési lehetőségek biztosítását szolgálják. A mérési eredmények azon túl, hogy visszajelzést adnak a tanulók fejlődéséről, fontos kiindulópontjai lehetnek azoknak az elemzéseknek is, amelyek az iskolai jellemzők tanulói teljesítményre gyakorolt hatását kívánják feltárni. Az így született javaslatok a későbbiekben a közoktatási gyakorlat részévé válhatnak, és nagyban hozzájárulhatnak az eredményesség szintjének javításához (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 hátterének, az iskolán belüli/iskolán kívüli befolyásoló tényezőit 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 szoros összefüggés van a hallgatók tanulmányi teljesítménye és társadalmi-gazdasági státusza között (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 hatásuk 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).

## **1.1. A témaválasztás indoklása, fontossága, aktualitása**

Romániában a nemzetközi felmérések során a kisebbségi magyar oktatásban tanulók vizsgálatára kevés figyelem fordul (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 hangsúlyt kap ugyan 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 résztvevők eredményességéről. A nemzetközi teljesítménymérések a kisebbségi oktatáspolitikára számára értékes adatokkal szolgálhatnak. Ezért is tartjuk kiemelkedő jelentőségűnek, hogy a 2022-es PISA mérések során sikerült elérni, hogy reprezentatív almintán mérjék a romániai magyar tanulókat (Kiss & Toró, 2024). 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) megállapítása óta kutatások próbálják megcáfolni és igyekeznek igazolni azt, hogy iskolának is van szerepe a tanulói eredményességben. Napjainkban egyre inkább teret

nyer az a megközelítés, amely a tanulói teljesítményt a társadalmi-családi kontextus és az iskolai hatások összefüggésében értelmezi (Lannert & Nagy, 2006).

A romániai, szerbiai és szlovákiai nemzetközi vizsgálatok alapján az anyanyelven tanuló kisebbségi oktatásban résztvevő magyar diákok a mért kompetencia területeken jobban teljesítenek, mint azok, akik az adott ország nyelvén tanulnak. Fény derült arra is, hogy a magyar nyelvű oktatásban résztvevők Szerbiában és Romániában jobban teljesítettek a többséghez viszonyítva. A többségi, állam nyelvén tanuló kisebbségi magyarok „igazi veszteseknek tekinthetők, a három ország vizsgált rétegei közül a leggyengébb eredményeket mutatják” (Papp Z, 2012a:20). Fel kell azonban hívnunk a figyelmet arra, hogy a PISA mérés 2022-ig nem tette lehetővé a tanulók szisztematikus mintavételét a magyar nyelven működő osztályokban annak ellenére, hogy a romániai magyar kisebbség a legnépesebb az EU-országokban. Ahhoz, hogy az oktatáspolitikai erre a szegmensére összpontosítson a román oktatási rendszer, az első lépés az kellene legyen, hogy a PISA mérések során a magyar nyelvű osztályokban tanulók reprezentatív almintáját is vizsgálni kellene (Kiss, 2019). A PISA 2022 során mérték először reprezentatív almintán a magyarul tanulókat, a 7961 magyar nyelven tanuló 15 évesből 1219-et teszteltek (Kiss & Toró, 2024). Azonban a PISA a 15 éves diákok eredményeit méri, akik közül a kevésbé jól teljesítők hamarosan befejezik a tanulmányaikat. Nagy jelentősége van annak, hogy megismerjük, milyen tényezők befolyásolják az eredményeket az első vízvonalstónál, az ISCED 1 szint végén.

A nemzetközi kutatások, illetve az országos kompetenciamérés eredményei egyaránt rávilágítanak arra a tényre, hogy a tanulói eredményességet számos tényező határozza meg. 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, a 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 a tanulók családi háttere (Balázs & 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).

## **1.2. A kutatás célja**

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.

Kutatásunkban 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 országos átlaghoz való viszonyítás, sem az előkészítő osztálynak tulajdonítható eredményességnövekedés nem követhető nyomon.

A kompetenciamérések eredményeinek hasznosítása így számos kérdést vet föl. Bár megtörténnek az országos mérések, a visszacsatolás az individumra irányuló értékelést szolgálja, diák fejlesztésére fókuszál, 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 (Barabás, 2019f, 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 szocio-ökonómiai hátterére és a kiegészítő oktatásban való részvételre fókuszál.

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

**1. táblázat:** A tanulói eredményességet befolyásoló tényezők

<b>Makroszint</b>	<b>Mezoszint</b>	<b>Mikroszint</b>
Előkészítő osztály	Településtípus Extrakurrikuláris aktivitás Árnyékkoktatás	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 valószínűleg rendszerszintű okai is vannak (Papp Z, 2012a). A 2011-ben érvénybe lépő 1. számú Oktatási törvény által hozott oktatáspolitikai döntések eredményeként bevezetésre kerülő előkészítő osztály és az eredményesség összefüggéseit tárjuk fel. Vizsgáljuk, hogy azok a tanulók, akik előkészítő osztályban jártak, nagyobb arányban érnek-e el átlag feletti eredményeket a három kompetenciamérési területen (matematika, magyar és román nyelv), mint akik nem jártak előkészítő osztályban?

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 koncentrálunk. Érdeklődésünk arra irányul, hogy van-e összefüggés a családi szocio-ökonómiai háttere és a tanulók mérési eredményei között a három kompetenciaterületen (matematika, magyar és román nyelv)?

### **1.3. A vizsgálni kívánt fogalmak definiálása**

Kutatásunkban megjelenő fogalmak definiálása a makro-, mezo- és mikroszintű tényezők feltárása során vizsgált területek és az eredmények értelmezésében nyújt segítséget. Értekezésünk irányvonalát is meghatározó, 1. táblázatban ismertetett kulcsfogalmakat járjuk körbe. Fontosnak tartjuk viszont, 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 identitás problémák vizsgálatára fókuszál. Gyakran vizsgált kérdések között megemlíthetjük az egyén és közösség viszonyát és a szorosan ehhez kapcsolódó kérdésköröket, mint pl. előítéletek, sztereotípiák, tolerancia, stb. A történészek által preferált oktatáskutató terület pedig a kisebbségek érdek érvényesítésének 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 kiemelekedő 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 különfejlődős 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 részeként működik. A gyerekek anyanyelven vehetnek 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 kiküszöbölésére vagy az egyenlőtlenségek növeléséhez is. De lehet a tanulmányi eredményesség egyik társadalmi összetevője is. Ebben az értelemben a szocio-ökonómiai 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. (2017) szerint a „kisebbségi oktatásnak mint intézményes lehetőségnek, illetve a kisebbségek 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 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 oktatás 11 évre terjesztődött ki<sup>1</sup>, 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 kurrikulum bevezetésével egy új fejezet kezdődött: az új tantervek nagy hangsúlyt fektetnek a személyiség

---

<sup>1</sup> 2. számú melléklet: Beiskolázási életkor Európában

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 sport tevékenységek, szabadidős tevékenységek, tehetséggondozó 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 érhetők (Pusztai, 2009).

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

A magyarországi az 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., 2015:37). Gyakoribb a tanári együttműködés a hátrányos helyzetű iskolákban, ahol a pedagógusok az egyes tanulók fejlesztése érdekében több időt töltenek el a fejlesztéssel, felzárkóztatással (Bacsikai, 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 & Bacsikai, 2020).

Az árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységek többnyire a magánoktatáshoz köthetők. Ezekért a tevékenységekért viszont fizetni kell a szülőknek. A hátrányos szociális háttérrel rendelkezők számára kevésbé elérhetők ezek a programok. Számos országban az árnyékoktatás 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 mutatnak.

Értekezésünkben a településtípus és a tanulói eredményesség összefüggéseinek feltárása mentén kitérünk a reziliencia vizsgálatára is. Kutatásokban megjelenő reziliens iskolaként azok az oktatási intézmények definiáltak, amelyek a társadalmi, gazdasági és kulturális hátrányos helyzetű tanulói összetételük ellenére kiemelkedő eredményeket érnek el az országos kompetenciaméréseken, veszélyeztetett iskolaként pedig a társadalmi, gazdasági és kulturális szempontból hátrányos tanulói összetételük gyenge eredményességhez vezetnek (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 szocio-ökonómiai 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 összetételből 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.

#### **1.4. A disszertáció felépítése**

Értekezésünk bevezető részében a téma lehatárolására kerül sor, kiemeljük kutatási témánk fontosságát, aktualitását.

A bevezetést követően disszertációnkat két jól elkülöníthető fejezetre osztottuk: a második fejezetben (*2. fejezet: A tanulói eredményesség forrásai és befolyásoló tényezői*) a nemzetközi és hazai szakirodalom feldolgozásán át a témánk szempontjából releváns tanulmányok, kutatások eredményeire reflektálunk.

Az elméleti rész: *A tanulói eredményesség forrásai és befolyásoló tényezői* fejezetet négy alfejezetet tartalmaz (2.1. alfejezet: *Tanulói eredményesség a társadalmi, gazdasági és kulturális tőkeelméletek tükrében*, 2.2. alfejezet: *A romániai oktatási rendszer jellemzői*, 2.3. alfejezet: *Kiegészítő oktatás és a tanulói eredményesség*, 2.4. alfejezet: *A nemzetközi teljesítménymérések és országos kompetenciamérések a romániai oktatási rendszerben*). Ebben a fejezetben a romániai

oktatási rendszer jellemzőit mutatjuk be, 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.

Első körben a *A Tanulói eredményesség a társadalmi, gazdasági és kulturális tőkeelméletek tükrében* című alfejezetünk a társadalmi, kulturális és gazdasági tőke és a tanulói eredményesség kapcsolatát tárgyaló szakirodalmat strukturálja. Fontosnak tartjuk szemléltetni, hogy a különböző országokban hogyan jelennek meg tőkeforrások hatásai, valamint az országos, regionális, lokális tényezők kölcsönhatásának érdekes példáira világítunk rá. A szakirodalmi elemzésünk lehetőséget teremt arra, hogy bemutassuk a világszerte egyre inkább megnyilvánuló különbségeket, amelyek individuális szinten, települések/térségek szintjén is egyaránt megjelennek.

Ezt követően a *Romániai oktatási rendszer jellemzői* című alfejezetben a romániai oktatási rendszer néhány olyan jellemzőjét domborítjuk ki, ami témánk szempontjából releváns. Ennek ismertetése abban is segít, hogy a következő két alfejezetben tárgyalt szakirodalom romániai oktatási rendszer szempontjából fontos dimenzióit értelmezzük. Kiemelt hangsúlyt fektetünk a romániai magyar kisebbségi oktatás általános iskola alsó tagozatára vonatkozó jellemzőinek bemutatására. Az előkészítő osztály bevezetésének körülményeit és jelentőségét is ebben az alfejezetben tárgyaljuk.

A *Kiegészítő oktatás és a tanulói eredményesség* című alfejezetünkben a nemzetközi és hazai szakirodalomra alapozva elemezzük az extrakurrikuláris tevékenységeken, az árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységeken való részvétel és a tanulói eredményesség összefüggéseit.

A *nemzetközi teljesítménymérések és az országos kompetenciamérések a romániai oktatási rendszerben* című alfejezetünkben a tanulók eredményességét befolyásoló háttértényezőkre irányítjuk a figyelmet. 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, valamint az iskolai-oktatási környezet jellemzőinek hatásának a vizsgálatára is lehetőséget nyújtanak.

A tanulók fejlesztésére irányuló visszajelzések mellett a mérések eredményei fontos kiindulópontjai lehetnek különböző elemzéseknek, amelyek az iskola jellemzőinek a tanulói teljesítményére gyakorolt hatásait kívánják feltárni. Ezek nyomán formálódó javaslatok később a közoktatási gyakorlat részévé válhatnak, és nagymértékben hozzájárulhatnak az oktatási-tanulási légkör javulásához is (Balázsi et al, 2014).

Értekezésünk harmadik fejezetében (3. fejezet: *Tanulói eredményesség Kovászna megyében*) a kutatás helyszíne, módszertana (3.1. alfejezet: *A kutatás bemutatása*) és a kutatási eredmények (3.2. alfejezet: *A kutatás eredményei*) 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.

Negyedik fejezetünkben, az *Összegzés* fejezetben 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 makroszintű, mezoszintű és mikroszintű befolyásoló tényezőket figyelembe véve a tanulói eredményesség növelését szolgálhatja.

## 2. A TANULÓI EREDMÉNYESSÉG FORRÁSAI ÉS BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐI

Értekezésünk elméleti részét négy alfejezet alkotja. 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 befolyásolják a tanulók eredményességének alakulását.

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. Kutatásunk szempontjából releváns területre fókuszálunk, részletesen az általános iskola alsó tagozatát érintő dimenziókra térünk ki. Az általános iskola alsó tagozatos diákjai számára három területen (az anyanyelvi szövegértés és szövegalkotás, a román nyelvű szövegértés és szövegalkotás, valamint a matematika) országos szintű kompetenciamérésekre kerül sor második és negyedik osztály végén.

A *Kiegészítő oktatás és a tanulói eredményesség* alfejezet a tanórán kívüli iskolai tevékenységek, valamint az árnyékoktatás és a tanulói eredményesség közötti összefüggéseket tárgyaljuk a szakirodalom alapján.

Ebben a fejezetben 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.

## **2.1. 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, légkör, tanulói létszám és összetétele, térségi/kistérségi szinten a területi elhelyezkedés, demográfiai, társadalmi és gazdasági feltételek, individuális szinten a nem, lakóhely, családi háttér, tanulással 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, releváns kutatási eredményeket, majd a disszertációinkban elemzésre kerülő makroszintű, mezoszintű és mikroszintű tényezőket. Alfejezetünk végén a tanulói eredményességgel összefüggést mutató tőkefajták konvertálhatóságát tárgyaljuk.

### **2.1.1. Gazdasági, kulturális és társadalmi tőkeforrások**

Bourdieu (1999) három típusú tőkeformát határoz meg, tanulmányaiban megjelenik a gazdasági tőke mellett a kulturális és társadalmi tőke fogalma is. A gazdasági tőke közvetlenül pénzre váltható, így azonnali konvertálás során leggyorsabban hasznosítható (Bourdieu, 1999). A tanulói eredményességet célzó kutatások ennek a tőkefajtnak a tanulók tanulói eredményességre vonatkozó hatásait, összefüggéseit gyakran vizsgálják. Így a család gazdasági helyzete, a szülők munkaviszonya, a szubjektív jóllét mutatói számos esetben kerülnek az eredményesség vizsgálatok fókuszában. 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 nem csak a tanulói eredményességhez, hanem az iskolák közötti különbségek megértéséhez is hozzájárul. Azokban a tantestületek, amelyekre magasfokú 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 játszhatnak az eredményességben, gazdasági aktivitásban és az emberi jóllétben. A 80-as években Pierre Bourdieu és James S. Coleman értelmezéseit tanulmányozva megállapíthatjuk, hogy 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 családok, 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 (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 tőkének minőségét a középosztály tőkejellege dominálja (Galántai, 2014). Elmélete a tanulói eredményességet a családi kulturális tőkebefektetés eredményének tartja. Ennek mértéke olyan tanulmányi beruházási stratégiákat is meghatároz, mint a tanuláshoz kapcsolódó viszony és az iskolai

tevékenységek igénybevételére való hajlandóságot. 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 hozható kapcsolatban. Szemlélete szerint „a társadalmi rendszer viselkedését makroszinten kell tárgyalni, azonban a célra orientáltság fogalmát az egyének szintjén kell értelmezni. Elmélete 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 ugyan a konvertálhatóság mindkét esetben működik, Bourdieu szerint a gazdasági, míg 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 létrejöttének. A társadalmi tőke fogalma nem csak a tanulók eredményességéhez, hanem az iskolák közötti különbségek megértéséhez is hozzájárul. Az iskola a társadalmi tőke hasznosulásának és ugyanakkor képződésének is helyszíne lehet (Imre, 2008).

Farkas (2013) a társadalmi tőke fogalma a Bourdieu megközelítést kibővíti más társadalmi képességekkel, mint pl. a hatáskör, kizárólagos információk birtoklása vagy testi erővel való rendelkezés. A társadalmi tőke általa meghatározott fogalma viszont jelentősen eltér Coleman tőkefogalmától, aki szerint a társadalmi tőke összetevői 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 manifeszt 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 létezik a latens társadalmi tőke is, ami a lehetséges társadalmi képességet jelöli, amely 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 manifeszt társadalmi tőke az adott egyén társadalmi erőinek az összegét adja. Ugyanakkor a latens társadalmi tőkét mennyiségileg meghatározatlannak tartja, mennyiségére csak következtethetünk. Olyan esetben, amikor a kapcsolatok cselekvési lehetőségekre utalnak, amelyek az egyén adott intézményes helyzeteivel összefüggő adott körülményei között nem léteznek, de az rövid vagy hosszú távon elérhető (Farkas, 2013).

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

szülőtípusok (vér szerinti, mostohaszülők, 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, az iskolai sikerrel foglalkozó szakirodalom az anya kiemelkedő szerepét igazolja.

Lin elmélete közelebb áll Bourdieu koncepciójához, szerinte a társadalmi tőke a társas viszonyokban való befektetése és alkalmazása, mely magasabb pozícióhoz jobb hálózati helyzet, előnyösebb kapcsolatok tartoznak. Kiemeli azt is, hogy a hátrányosabb helyzetűeknek a heterogén kapcsolatháló kedvez, hiszen az alacsony státusúak csak olyan esetekben léphetik át a társadalmi réteg határokat, ha megfelelő kapcsolattal rendelkeznek (Pusztai, 2008).

Leonard (2005) a vizsgálata fókuszába helyezi annak elemzését, hogy a gyermekek hogyan fejlesztik és hasznosítják a társadalmi tőkét. Két kutatási projektre támaszkodik, amelyekben a gyermekek családjára, kortársaira és a közösségi hálózatokra összpontosít. 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) számára a család az egyik központi helyszín a társadalmi tőke számára, és 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 az 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 nagyszámú gyermekes családokban és kétkeresős családok, ahol a szülők nem tudnak elég időt fordítani a kapcsolatokra 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 ettől különbözik (1986), inkább 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 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”, megtestesült formájában. A tőke három alapvető formában mutatkozhat be: gazdasági tőkeként, amely azonnal és közvetlenül pénzre váltható és tulajdonjogok formájában intézményesíthető; mint kulturális tőke, amely átalakítható, bizonyos körülmények között, gazdasági tőkébe, társadalmi tőkeként pedig társadalmi kötelezettségekből áll, amely bizonyos körülmények között gazdasági tőkévé konvertálható (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 résztvevő felnőttek többsége vagy munkanélküliek voltak, vagy munkaerő piac alsó szegmensén helyezkedtek el. A kutatás arra összpontosít, hogy azonosítsa azokat a stratégiákat, amelyhez az egyének folyamodtak a helyzetük enyhítésére vagy pedig 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 nagyszámú gyermekkel rendelkező szülők nem képesek elegendő időt szánni az egyes gyermekeknek a társadalmi tőke sikeres átadására (Coleman, 1988).

Leonard (2005) első vizsgálatában a gyerekek többsége olyan kétszülős háztartásokban élt, ahol egyik szülő sem dolgozott. Ennélfogva, szemben a 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 tartózkodott. Ezekben a háztartásokban az anyák nagyon alacsony kulturális tőkével rendelkeztek, ami viszont akadály volt számukra. Ez korlátozta a munkaerőpiacon való elhelyezkedésben, ugyanakkor befolyásolta az gazdasági tőkéjük szintjét is (Leonard, 2005).

A szülők az oktatást tekintik az elsődleges mechanizmusnak, amely megszabadítja gyermekeiket a szegénységből. A megkérdezett szülők többsége gyermekeiket tekintik a legfontosabbnak. Abban reménykednek, hogy a gyermekek iskolai végzettséget szereznek és ezáltal jó munkát kapnak. Ugyanakkor a gyermekek a támogató szülői kapcsolatot nevezték meg 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 gyermekek számára elérhető oktatási lehetőségeket. A tanulmány kiemeli azt is, hogy számos esetben a gyermekeknek nem volt a tanuláshoz szükséges saját privát szférája. A szülők nem engedhették meg a gyermekek 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).

### **2.1.2. A tanulói eredményességet befolyásoló tényezők a tőkeleméletek 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).

#### **2.1.2.1. 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 egyidőben bevezetésre kerül 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 leghatékonyabb értelmezés két pólusa a módszertani és a tartalmi integráció (Chrappán, 1998).

A diszciplináris tantárgyakkal ellentétben az integrált kurrikulum feltárja a különböző tudományok/tantárgyak fogalmi, jelenségi és folyamatai közötti kapcsolatokat, azokat egységes egésszé szövi, a tanulás folyamatát és eredményeit a mindennapi élet helyzeteihez, problémáihoz közelíti, a személyiségfejlődést pedig 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, 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 trendeket tekintve azt láthatjuk, hogy a legtöbb országban az iskolakezdés időpontja hat éves kor körül van. A korai intézményes nevelés megvalósíthatóságát a beiskolázási korhatár csökkentésében, illetve kötelező óvodai oktatásban látják. A korai beiskolázás céljaként jelenik meg, hogy kiemeljék a gyermekeket a hátrányos helyzetű családokból, ingerszegény környezetből, 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 koragyermekkorai 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 iskoláztatás mellett a szocializáció támogatásának szükségességét is felhozták érvként. Fontos célként jelenik meg a gyermekek kiemelése az ingerszegény környezetből. A szociális jellegű érv mellett megjelenik egy politikai-gazdasági indíttatású szempont is, miszerint a korábban iskolába kerülő gyermekek hamarabb lépnek be a munkaerőpiacra. Az oktatás és gazdasági fejlődés közötti pozitív kapcsolat elemzésében nemcsak kutatók, hanem világszervezetek is végeznek nemzetközi összehasonlító elemzéseket az oktatás gazdaságfejlesztő hatásáról (Polónyi, 2011; Golyán, 2013).

A korai humántőke-befektetések megtérülése, a korai gyermekkorai tanulás a későbbi iskolai tanulást megkönnyíti. Elég sok országban van lehetőség arra, hogy a gyermekek egy évvel korábban kezdjék meg az iskolát a tankötelezettségi korhatár előtt. Franciaországban például, ahol 6 éves korban válik iskolakötelessé a gyerek, a szülőknek lehetőségük van arra, hogy gyermekeiket 3 éves koruktól kezdve iskolába irassák. 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 lehetővé tétele is növeli a tanulók iskolai teljesítményét. Ez az alacsonyabb iskolai

végzettségű szülőkkel rendelkező és a kisebbségi tanulók esetében is kimutatható (Leuven et al, 2004).

A hátrányos helyzetű, a nyelvtudással nem rendelkező gyermekek iskolai beilleszkedésének elősegítése, valamint az iskolai kudarcok csökkentése érdekében több ország a korai iskolakezdés mellett voksolt. A korai iskolai oktatás intézményi formái közül a társadalmi, kulturális és oktatási hiányosságok kompenzálódnak. A jelentős migrációs szinttel rendelkező országokban kiemelkedő célként jelenik meg a fogadó ország nyelvének minél hatékonyabb elsajátítása (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: 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 fejlesztésére szakemberek segítségét igénylik (Szabó, 2005).

A hátránykompenzációt támogató magyarországi kutatásban résztvevő intézmények az óvodába járó gyermekek hátrányainak csökkentését tekintik legfontosabb célnak. Kiemelt hangsúlyt fektetnek az integrált nevelésre. A vizsgálat rávilágít: az integrált, komplex fejlesztés a lehető legkorábban, három éves kortól valósítható meg, hogy a gyermeknek elegendő esélye legyen a társadalmi-szociális hátrányos tényezőkből adódó kompenzálásra (Darvas et al., 2015). Ehhez a kutatáshoz nemzetközi vizsgálat is társult, amely szerint a vizsgált országokban jellemzően a migráns családok tartoznak a hátrányos helyzetűek közé. Kivételnek tekintik Romániát, 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 koragyermekkorai adatokat nézve<sup>2</sup>, 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.

Az előkészítő tanév fogalma a magyarországi gyakorlatban sem ismeretlen. Az elnyújtott iskolakezdés (nulladik osztály) az általános iskolából kiszoruló, beszédhibás és magatartászavaros tanulók felzárkóztatására irányul (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 örökbefogadott 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 multikulturalizmus tematikájában szakértők, erre specializálódtak.<sup>3</sup>

A kisgyermekkorai nevelés és gondozás területén folytatott ausztrál kutatás a társadalmi tőke forrásának egyéni szinten a gyermek szüleinek közösségi hálózataiban rejlő erőforrásokat és információkat tekintik, közösségi szinten a társadalmi tőkét a közösség együttműködésre és kollektív cselekvésre való hajlandóságaként értelmezik. A hatékony „kisgyermekkorai nevelés és gondozás” rövid és hosszútávú 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,

---

<sup>2</sup> 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

<sup>3</sup> <https://www.infofinland.fi/en/living-in-finland/education/the-finnish-education-system>

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 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 szocio-ökonómiai státuszú családokból, deprivált környezetből származó gyerekeknek is ugyanolyan hozzáférési esélyeket tudjon biztosítani az iskola, mint jobb háttérrel rendelkező környezetből érkező társaiknak.

Coleman a társadalmi tőke egyéni cselekvést előnyösen előmozdító hatására helyezi a hangsúlyt. Ez a putnam-i 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. Megerősítésre kerül Bourdieu azon érve, miszerint a különböző társadalmi osztályokból származó családok különböző típusú és mennyiségű kulturális tőkét közvetítenek. A magasabb szocio-ökonómiai 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 szocio-ökonómiai 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 vannak a tanárok értékelésére a gyerekek nyelvművészeti és matematikai készségeiben, de csak alacsony társadalmi-gazdasági helyzetű gyerekek esetében. A tanárok értékelésére csak a szülők azon elvárásának van pozitív hatása, amelyek szerint a gyerekük elvégzi az alapképzést. Bourdieu-i 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 eredményesség kutatások 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 eredményekben, verseny-, vizsga- és a kompetenciamérések eredményei. Ugyanakkor főleg az angolszász területeken, az eredményesség kutatásokban 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 szocio-ökonómiai státuszú esetében az általános iskolai évek alatt növekszik a tanulók lemaradása. 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 eredményesség-vizsgálatok során. A kohorszhatás, az adott évfolyamok összetétele, s az alacsony státuszú iskolákban nevelés, szocializáció is befolyásolhatja a tanulók teljesítményét. A mérések során fény derül arra, hogy a volt szocialista országokban igen nagy erővel hat a családi háttér és kevésbé jelentős az iskola hatása. A nemzetközi mérések a diákok teljesítményét befolyásoló tényezőkről értékes információkkal szolgálnak, így a résztvevő országok számára visszacsatolást biztosít

az oktatási rendszer eredményességéről (Morvai, 2014; Bacskai, 2015; Széll, 2018).

### **2.1.2.2. A településtípus – kulturális, gazdasági és társadalmi tőke**

Az eredményesség vizsgálatok során nem hagyhatjuk figyelmen kívül a településtípus okozta különbségeket se. 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 kistelepülési iskolák tanulói eredményessége általában alul marad 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 együttjárnak 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 kistelepülések 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 presztízsnövelő, valamint társadalmi integráló funkciója kerül előtérbe. A magyarországi kutatások esetén feltáruló kép azt mutatja, hogy a kistelepülési iskolák eredményessége, a továbbtanulás mutatói is alul maradnak a városi iskolákhoz viszonyítva. Azonban szocializációs téren kiemelkedően teljesítenek: deviáns viselkedés kevésbé jellemző a kisiskolák tanulóira, mint a nagyvárosi iskolák diákjaira (Imre, 2003).

A magyarországi kistelepüléseken jellemző az egyszülős családban nevelkedő gyerekek alacsony aránya, ami feltehetően a tradicionálisabb szerep- és családfelfogás magyarázhat (Imre, 2008). A kistelepüléseken élők esetében a munkanélküliség magas aránya, alacsonyabb iskolázottsági szintje azonosítható. A roma származású, a nevelési segélyben részesülők, illetve a részképesség-zavarban szenvedők aránya nőtt az utóbbi években. A kistelepüléseken működő oktatási intézmények kedvezőtlenebb helyzetben vannak, mint más iskolák: magasabb a munkanélküliek, az alacsony iskolázottságúak, valamint a roma származásúak aránya. A magyarországi kutatások azt mutatják, hogy a roma származásúak iskolázottság szempontjából még mindig jelentősen rosszabb helyzetben vannak (Forrai & Kozma, 2010).

A kistelepülési iskoláknak a humán erőforrásaik és felszereltségük is kedvezőtlenek: mind tárgyi, mind személyi feltételrendszerükben elmaradnak az általános iskolák többségétől. Minden szempontból viszont nem tekinthetjük eredményteleneknek, hiszen eredményesek nevelési, szocializációs szempontból. Egy tágabb eredményesség-fogalom 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 felmerül, hiszen a gyereklétszám csökkenése nemcsak a kistelepülési iskolákban merül fel, hanem egyre gyakrabban a városi iskolákat is érinti. Ahol kevés a tanuló, megjelenik az egzisztenciális bizonytalanság, 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 kisiskola – még inkább igaz lehet ez a nemzetiségi oktatást folytató intézményekre” (Andl, 2020:410). A kisiskolák gyakran szembesülnek az izoláltság tényével, viszont a pedagógusok különböző szakmai csoportokba, hálózatba való bekapcsolódása, a hasonló helyzetben lévő kisiskolák tanárai egymást segíthetik. A diákok közös munkája is kivitelezhető lenne (Andl, 2020).

Kutatások felhívják a figyelmet arra is, 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 (Bacsikai, 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 magasfokú fluktuáció esetén nehezen alakul ki a megfelelő tantestületi léghő, több időre van szükség ahhoz, hogy létre jöjjön a tanári kar együttműködése, ez gyengítheti az iskolák munkájának eredményességét, hátránykompenzáló erejét (Széll, 2015). A tanári tevékenységek közül a 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 összefüggésben hozható a tanulói eredményességgel, ahol a 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 azok a térségek, ahol többségében kedvezőtlenek a feltételek ott nagyobb az esélye annak, hogy a kedvezőbb családi feltételek, jobb iskolai körülményekkel rendelkezők esetében is az elvárt teljesítménynél alacsonyabb eredményeket érnek el a tanulók. A kedvezőtlen térségi feltételek tehát felerősítik a hátrányos családi és iskolai háttér eredményességre gyakorolt hatását (Garami, 2014).

A hátrányos helyzetű kistelepülésen 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 az inaktívaké meg növekszik. 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 a gyermek 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 erősítik meg, hogy a megfelelő társadalmi tőke „készlettel” rendelkező közösségek élvezik a magasabb gazdasági növekedés, a jobb lelki/egészségi állapot és a tanulói eredményesség hatásait (Putnam, 2000).

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/kistelepülésen található iskolákba járó tanulók

természettudományos eredményei szignifikánsan alacsonyabbak, mint a városi iskolában 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 szemszögből 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 a 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 reziliencia-tényezőket, amelyek segíthetnek leküzdeni a hátrányokat. A kisgyermekkorban a családi háttér befolyása igen erős, azonban ahogy felnövekszenek a tanulók, úgy fejlődik a képességük is, miszerint képesek hasznosítani a környezetük lehetőségeit (Ceglédi, 2012). A rezilienciát sok tényező befolyásolja, összefüggései lehetnek az egyéni jellemzőkkel, de más faktorok is meghatározzák reziliens tanulók arányát. Kulcsfontosságú, hogy az oktatásban résztvevő 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 vizsgálat 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 reziliencia kutatás 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 családiháttér-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 reziliencia fogalmat 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 hozzáadott érték 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 tényezőkörnyezeti faktorok (például család, iskola, társadalmi-, gazdasági-, és kulturális meghatározottságok, környezeti feltételek) együttesen hatnak” (Széll, 2018:27). Elemzésünkben reziliens tanulóknak tartjuk azokat, akik a családi háttér index alapján az alacsony eredményességi kategóriába tartoz(hatná)nak, ám teljesítményük szerint a magas eredményességi kategóriába kerülnek.

### **2.1.2.3. Extrakurrikulum és árnyékoktatás – kulturális, gazdasági és társadalmi tőke**

Amikor az iskolai oktatás önmagában nem megfelelő vagy a szülők nem tartják annak, a legkülönfélébb 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 hiányosságokat. 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 idegennyelv különóra igénybevétele inkább a közepesnél jobb képességű, jobb társadalmi helyzetű tanulók esetében kimutatható. A matematika különóra igénybevételének 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 árnyékköztetés egy új lehetőségek a családok számára, hogy befektessenek gyermekeik humántőke-megszerzésébe, ami a későbbi munkaerő-piaci sikert is megalapozhatja. Az a tény, hogy a szegényebb országok diákjainak körében gyakrabban előfordul, hogy az árnyékköztetés nyújtotta lehetőségekhez folyamodnak, előrevetít egy olyan jövőképet, ahol az árnyékköztetés nemcsak speciális kiegészítéssé válik az oktatási problémák kezelése céljából, hanem gyakran maga lesz az iskola. A magasabb szocio-ökonómiai státuszú diákok, a nők és a városi diákok nagy valószínűséggel élnek a fizetés 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 árnyékköztetés területén fellelhető tevékenységekre, mint a gazdagabb országokból érkezők, így például a délkelet és kelet-ázsiai országok diákjai nagyobb valószínűséggel fordulnak az árnyékköztetés területe felé, mint más régióban élő társaik. Az árnyékköztetéssel kapcsolatos empirikus vizsgálatok jelentősek 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 történő tanulást ezekkel a szolgáltatásokkal (Byun et al., 2018).

Ugyanakkor egy másik jelenségre is érdemes figyelni, ami a magas szocio-ökonómiai státuszú családok esetében vált trenddé. A szülők úgy tekintenek az árnyékköztetésre, mint a gyermekeik iskolai teljesítményét javító, támogató művelődési formára. Jansen et al. (2021) erős összefüggéseket találtak a szülők iskolázottsága, a jövedelem és az árnyékköztetésben részvétel között, és arra is figyelmet fordítanak, hogy felmérjék az árnyékköztetés közvetítő szerepét a szocio-ökonómiai státusz és az eredményesség között. Felhívják a figyelmet arra, hogy a magas szocio-ökonómiai státusszal rendelkező, kiváltságos családok az árnyékköztetést használják a társadalmi kiváltságok generációk közötti átadásának

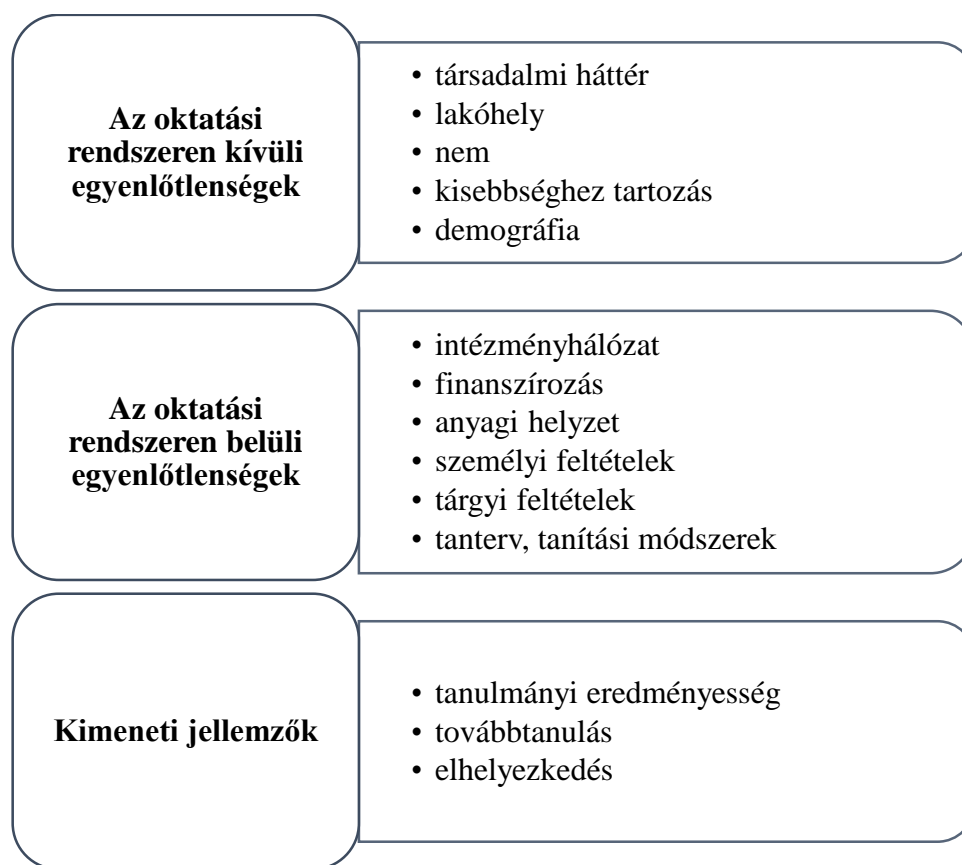
fokozása érdekében. Ez a társadalmi reprodukció stratégia aggályokat vet fel, különösen a különböző oktatási kontextusokban és társadalmi rétegek vizsgálata során az oktatási egyenlőtlenséggel kapcsolatos kutatások területén figyelembe kellene venni az árnyékoktatás egyre növekvő méreteit és hatásait a diákok tanulói eredményességére nézve (Jansen et al, 2021).

Az eredményesség vizsgálat során a szociológiai megközelítés elsősorban a családi háttér hatásainak a vizsgálatára helyezi a fókuszot, mint pl. a szocio-ökonómiai 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, 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).

A tárgyalt kutatási eredmények tanulmányozása során azt is láthatjuk, hogy a társadalmi különbségek egyre inkább megnyilvánulnak, ezek a különbségek

megjelennek individuális szinten is, de 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. **ábra:** Az oktatási rendszeren kívüli és belüli tényező, valamint a kimeneti jellemzők  
 Forrás: Imre, 2002:64 (saját szerkesztés)

#### **2.1.2.4. A család szocio-ökonómiai hátterre – 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, 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 tőkéjének mértékéről nyújt információkat (Balázsi et al., 2013). Az eredmények azt is jelzik, hogy a felmérésben résztvevő országok különböző mértékben tudják kompenzálni a szociokulturális és gazdasági háttérből eredő különbségeket. Magyarországon és Romániában is jelentős 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 tényezőkkel 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 a tanuló negatív hozamú tőkével érkezik az iskolába, ami gyakran a korai iskolaelhagyás egyik okozója. A bourdieu-i kulturális tőkének kiemelt szerepet kap felfogásában, ebben látja 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), értekezésünkben 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 jóval több könyvük van otthon a rezilienseknek, mint gyengébben teljesítő tanulóknak. A reziliencia kutatás 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 mutatnak a rezilienciával (Csüllög et al, 2015).

Kutatási eredmények rávilágítanak arra is, 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 álló, a kölcsönös ismeretségen és elismerésen alapuló kapcsolatok tartós hálózatát jelenti. A bourdieu-i elmülethez csatlakozva megállapítja, hogy a gyermekek tanulási attitűdjeit, tanulmányi eredményeit és tanulmányi céljait a családi háttér befolyásolja: 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 posztszocialista kelet-európai országok diákjai körében végzett kutatás esetében azok a tanulók körében volt jobb az olvasási teljesítmény, ahol magasabb társadalmi helyzetű diákok magasabb szintű kulturális tőkével rendelkeztek. Az eredményeket összehasonlították nyugati ország eredményeivel, 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 résztvevő 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 legmagasabb a

teszteredmények korrelációja szülők iskolai végzettségével, 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 alacsonyabban 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 szocio-ökonómiai státusza meghatározza a tanuló kulturális tőkét, 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 tőketípus jelentős hatással van, de a három tőketípus közül a család kulturális tőkéje gyakorolja a legerősebb hatást. A gazdasági tőke hatásai is kimutathatók: 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 az 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 irathatják be gyerekeiket. Leggyakrabban a roma származású tanulók magas aránya indokolja, hogy más településen működő iskolába vigyék a gyereket. Azonban tovább nehezíti a kistépülési 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 erőfeszítések és ráfordításokat eszközölnek a középosztályú szülők, a gyermek oktatási sikerének biztosításához (Ball, 2003). A felekezeti iskoláknak kiemelkedő hátránykompenzációs tevékenysége, hiszen ezekből az intézményekből az alacsony státuszú tanulók nagyobb arányban kerülnek be és tanulnak tovább a felsőoktatási intézményekben (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 elérésben (Imre, 2009).

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

A magasabb szocio-ökonómiai 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 első tanulója kiterjedő kutatás során azt vizsgálta, hogy különböző iskolákban az első osztályba történő beiratkozás során hogyan alakul a tanulói összetétel. Kiemelten kitér azokra a tanulókra, akiket a saját körzetükön kívül első iskolákba kerülnek. 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 gyermekét. 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 apák iskolai végzettségét vizsgálva szignifikáns különbség azonosítható a saját iskolakörzetből történő elvándorlás vizsgálatában, míg az anyák esetében nem mutatható ki szignifikáns eltérés. A lakóhely szerinti körzetükből 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 sikerek, sikertelenségek 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 szocio-ökonómiai háttérből fakadó esetleges hátrányok kompenzálására. A tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítása hasonlóképpen kiemelt fontossággal bír, ebben a támogató családi és a megerősítő, motiváló iskolai környezetnek fontos szerepe van. A támogató családi-szülői hozzáállást az iskoláknak érdemes felhasználni, a szülők bekapcsolódása az iskolai életbe jó lehetőségek a támogató környezet erősítésében (Szemerszki, 2015).

A határon túli magyar kisebbségek oktatásának belső világát négy országban történő kutatás eredményei rámutatnak, hogy „az iskolai eredményeket a családi háttér (a szülők munkaerő-piaci helyzete, az otthoni könyvek száma, az internet és íróasztal megléte) mintegy 15 százalékban megmagyarázza” (Papp Z., 2014:25). 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 Coleman-i „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).

### **2.1.3. 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 tudják-e konvertálni a kulturális és a társadalmi tőkét gazdasági tőkévé az életkörülményeik javítása érdekében?

A tanulói eredményesség kutatók egyik része oktatáspolitikai, másik része viszont az oktatásszociológia szemszögéből folytatják a vizsgálódást. Az első verzióban 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 például a jó eredmények 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 az iskolák teljesítményét időben is mérni tudó rendszer felállítására talán lehet esély (Lannert & Nagy, 2006).

Az oktatás-eredményességi vizsgálatok olyan kérdéseket vizsgálnak, hogy bizonyos iskolák és tanárok közreműködése miért eredményez jobb kimeneti teljesítménymutatókat a tanulóknál. 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 és nem pedig az iskolában folyó tanítási-tanulási folyamat egészére. A hozzáadott érték 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 problémának a felzárkóztatással összefüggésben az iskolai sikertelenség bizonyul. 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 szocio-ökonómiai 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 szocio-ökonómiai 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 legalsó, teljesítmény alapján a legfelső csoportba tartoznak (Ceglédi, 2012, 2020). A tanulók szocio-ökonómiai háttere 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, értekezésünkben 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 szocio-ökonómiai 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.

## **2.2. 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.

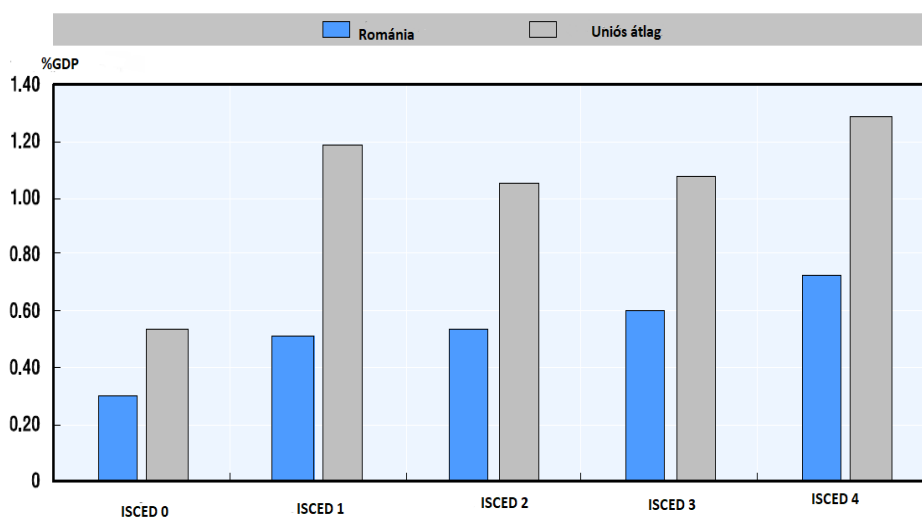
### **2.2.1. A romániai oktatási rendszer**

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 a lisszaboni Európai Tanács új stratégiai célt határozott meg az Európai Unió számára. Az Európai Uniónak nagyobb erőfeszítéseket kell tenni a magasabb arányú foglalkoztatás eléréseért és a fenntartható fejlődés érdekében. A lisszaboni 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. A kulcskompetenciák fontosságának és közös értelmezési keretének koncepciója egyre fontosabbá vált (Molan, 2012; Eurydice, 2012).

Európában a gazdasági-társadalmi változás az oktatásra is rányomja a bélyegét, hiszen egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy a gazdasági, társadalmi és kulturális különbségek komoly kihívásként jelennek meg. Az európai országok a

reformintézkedéseket próbálnak bevezetni. Európa-szerte a nyolc alapkompétencia<sup>4</sup> 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.

Azonban ismert tény, hogy az európai tagállamok esetében nincs összhang az oktatásban pl. a finanszírozás (2. ábra) terén. Az oktatási rendszer finanszírozása esetében általában kormányzati forrásokra támaszkodnak (Polónyi, 2002).



2. ábra: Az oktatásra szánt támogatás aránya oktatási ciklusonként (Kitchen et al, 2017)

Ezzel kapcsolatban fogalmazódik meg az a kérdés, hogy bizonyos országok esetében azért azonosítható fejlődés, mert nagyobb mértékben investál az oktatási rendszerbe, vagy azért fordíthat sokat az oktatásra, mert a gazdasági fejlődés nyomán ez lehetővé válik (Polónyi, 2011). Bár a statisztikai adatok alapján a romániai gazdasági növekedés kiemelkedő eredményeket mutat, az oktatásra fordított állami

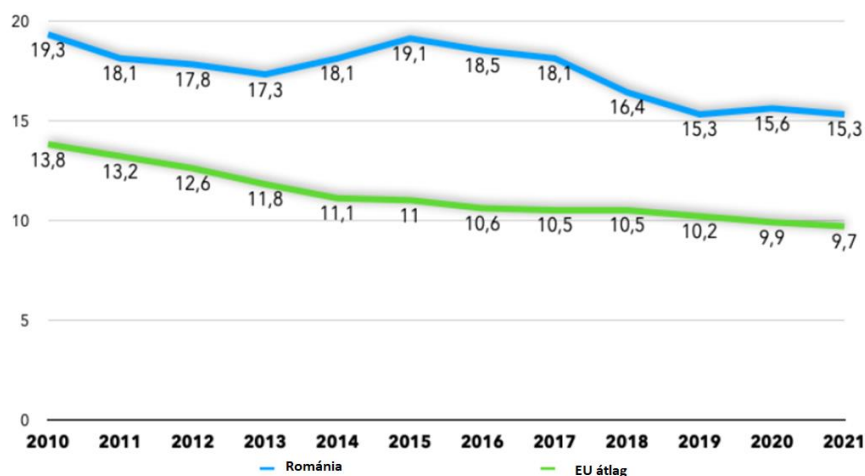
<sup>4</sup> az anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvű kommunikáció; matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák; digitális kompetenciák, a tanulás tanulása; szociális és állampolgári kompetenciák; kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia; kulturális kifejezőképesség

támogatás messze lemarad az európai unió átlagától (Kitchen et al, 2017). Megfigyelhető az is, hogy az óvodai és az alsó tagozatos oktatás finanszírozása a legalacsonyabb mértékű.

Az általános iskola alsó tagozatos oktatás (ISCED1) kiemelt figyelmet kellene kapjon, hiszen egyrészt az iskolaelhagyás mértékének csökkentése, másrészt a tanulói eredményesség mértékének javítása anyagi ráfordítás nélkül nem érhető el. Európában Spanyolország és Málta mellett Románia szerepel azon országok között, ahol a legmagasabb a korai iskolaelhagyás aránya<sup>5</sup>. Ennek ellenére azonban az elmúlt évtizedben az alapfokú oktatáshoz rendelt források aránya egyre csökkent: 2013-ban 3% -ra, 2023-ra pedig a 2,1%-ra, jóval az európai unió 6%-os átlaga alá zuhant. Románia vállalása, miszerint 2020-ig 11,3% alá csökkenti az iskolaelhagyás arányát (Kitchen et al, 2017), teljességgel kivitelezhetetlen ilyen mértékű finanszírozás mellett. 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 a tíz százalék alá esett: 9.7%-ra csökkent. A korai iskolaelhagyás magas aránya, a gyenge tanulmányi és kompetenciamérési eredmények főleg a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű kistélepülések iskoláiban járó diákokra jellemző.

---

<sup>5</sup> 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](https://edu.ro/sites/default/files/_fișiere/Minister/2020/Transparenta/Stare%20invatamant/Stare%20preuniversitar_rev_5.07.2021.pdf))

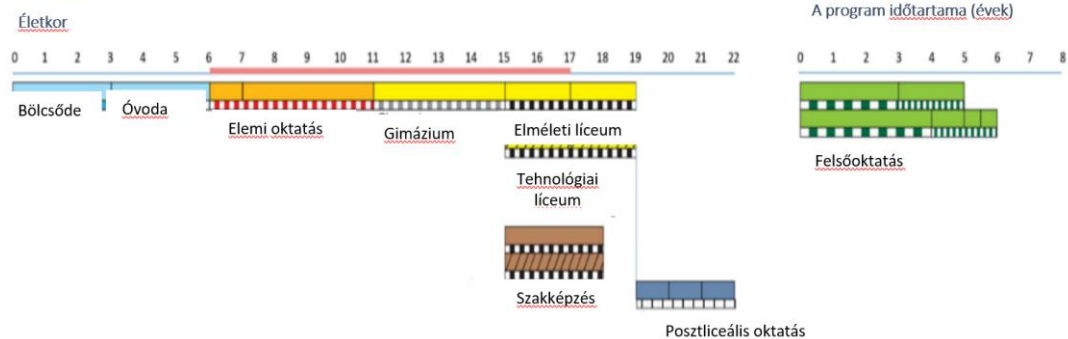


3. **ábra:** Az iskolaelhagyás mértékének változása Romániában az EU átlaghoz viszonyítva (forrás: Eurostat, 2022)

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, a 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).

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

## Romania



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 mintegy 20%-a nem vett részt óvodai oktatásban. Ezek a gyerekek nagymértékben ki vannak téve a korai iskolaelhagyás veszélyének a sikertelen beilleszkedés következményeként. 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<sup>6</sup>, ezért fontosnak tartjuk ismertetni az alsó tagozatra vonatkozó kerettantervet (3. számú melléklet). A kerettanterv tartalmazza a kötelező törzsanyag óraszámát és megengedi egy olyan választható tárgyak bevezetését a helyi tanterv részeként, melyek nemcsak önálló, hanem műveltségterületen belüli (integrált), illetve műveltségterületen átívelő

<sup>6</sup> Részben megjelent: Barabás, A. (2019f): A negyedik osztályos országos kompetenciamérés Kovászna megyei eredményei, *Pedacta*. 9. (2). 57–66

(transzdiszciplináris) tantárgyak is lehetnek (Barabás, 2019f; Manolescu & Potolea, 200; Fóris-Ferenczi, 2008; Kádár, 2016).

A választható tantárgy lehetőség 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 humán erőforrásait, az iskola sajátos helyzetét, a helyi közösség igényeit és szükségleteit (Barabás, 2019f; 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 résztvevő tanulók túlzott iskolai terhelése miatt a pedagógusok többsége magyar tagozaton általában nem iktat be választható tantárgyat<sup>7</sup>.

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 típus vonásaira 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, az I. és II. osztály);
- a fejlesztés szakasza(III–VI. osztály);
- a pályaorientáció szakasza (VII–IX. osztály);

---

<sup>7</sup> Előkészítő osztályban a román tagozaton járó tanuló minimális óraszám 19, maximális óraszám 20, a magyar anyanyelven tanuló gyerek számára pedig a minimális óraszám 22, maximális óraszám 23.

- 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).

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

<b>Életkor</b>	<b>Osztály</b>	<b>ISCED</b>	<b>Kurrikuláris szakaszok</b>
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 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 forgalmazását is, sőt az oktatási minisztérium a segédanyagok, munkafüzetek használatát is szabályozza<sup>8</sup>.

A kerettanterv a műveltségi területeket, az azokhoz tartozó tantárgyakat, ezeknek az egyes évfolyamokon való elrendezését, valamint 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 (Barabás, 2019b; 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 kompetenciaterületre, amelyek meghatározzák a különböző ciklusok kimeneti profilját. Ez a nyolc kulcsfontosságú kompetenciaterület valójában az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges nyolc uniós kulcskompetenciát fémjelzi. Az óvónők és 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

---

<sup>8</sup> Az 5062/2017 számú kormányrendelet

méréseket szervez az általános iskola alsó tagozatos diákjai számára három kompetenciaterületen az anyanyelvi szövegértés és szövegalkotás, a román nyelv, valamint a matematika területén (Barabás, 2019f).

A kompetenciamérések során a kisebbségi oktatásban résztvevők eredményeiről nagyon kevés szó esik az országos jelentésekben<sup>9</sup>. 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 (Barabás, 2019f; Fóris-Ferenczi, 2007).

A kisebbségi oktatás mint a tanulmányi eredményesség egyik társadalmi összetevője megjelenik neveléstudományi kutatásokban. Ebben az értelemben a kisebbséghez tartozás a szocio-ökonómiai háttér egyik összetevője. Érdekes 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 interdiszciplináris, a diákok információfelhasználási és összefüggés-keresési készségeire fókuszáló feladatsor eredményeiről országos összefoglaló jelentés készül, mely az oktatási reform irányát hivatott megszabni<sup>10</sup>.

A kompetenciamérések eredményeit intézményi, megyei és országos szinten készült jelentések foglalják össze. A második osztály végén történő mérések az egyéni

---

<sup>9</sup> Országos Értékelő és Vizsgaközpont (CNEE), 2017  
[http://rocnee.eu/sites/default/files/2017-12/Raport%20EN%20IV%20FINAL\\_2017\\_1.pdf](http://rocnee.eu/sites/default/files/2017-12/Raport%20EN%20IV%20FINAL_2017_1.pdf)

<sup>10</sup> Részben megjelent: Barabás, A. (2019f): A negyedik osztályos országos kompetenciamérés Kovászna megyei eredményei, *Pedacta*. 9. (2). 57–66

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 képezi. 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 pedagógus-füzetek rövid javítási és értékelési útmutatóira hagyatkozhatnak. A második 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, ezekkel ellentétben nem kerül sor olyan háttérkérdőív felvételére, amely a szocio-ökonómiai háttér elemzését lehetővé tenné. Magyarországon az Országos kompetenciamérések során háttérkérdőívek segítik a tanulmányi eredményességet befolyásoló tényezők elemzését. Így fény derül az iskolai teljesítmény és a családi háttér közötti összefüggésekre. Azokban az iskolákban, hol magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya, a tanárok a szülőket teszik felelőssé a gyermek iskolai kudarcáért. A gyenge szocio-ökonómiai 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 eredményesség vizsgálata során (Bacskai, 2015).

A nemzetközi mérések ugyan megvilágítanak néhány aspektust, de kiemelkedő elemzéseket akkor lehetne végezni, ha az egyes térségek, települések szintjén a mérések eredményei elérhetőek lennének. A romániai országos

kompetenciamérések során, ha alkalmazva lenne háttérkérdőív, az nagyon jó lehetőséget biztosítana arra, hogy részletes kisebbségi oktatás statisztikai adatokkal gazdagodjunk, amelyek értékes információkat hordozhatnak. Különbéféle 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 létre kellett volna hozni a 2011-es Oktatási törvény<sup>11</sup> alapján- még várat magára. Pedig a kompetenciamérések eredményei, a statisztikai adatok naprakészé 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 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, Magyarország, Olaszország, Szlovénia, Szlovákia, Spanyolország területén 6 év az iskolakezdési életkor, Észak-Írországból, Luxemburgban 4 év. Anglia, Malta, Hollandia, Lengyelország, Skócia az 5. életév betöltését jelölte 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 élethez való alkalmazkodást, valamint az életben való boldoguláshoz megfelelő kompetenciákat alapozzon meg (Langa, 2015). Romániában az előkészítő

---

<sup>11</sup> A 2011-es Oktatási Törvény 45. cikkely 16. pont

osztály számára előírt tantervek<sup>12</sup> 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 ellenezték, 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, ahol összevont (szimultán) osztályokban folyik az oktatás, elmarasztalták a kezdeményezést. Nagyon sok akadályt jeleztek, ami a szervezést nehezítette: az előkészítő osztályos gyerek tanulásszervezési módozatai 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 az iskolabuszok szállítják a gyereket, ennek megszervezése is komoly nehézségeket okozott. A kicsi, nem megfelelő méretű osztálytermeket, 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 hatékonynak ítélik meg az előkészítő osztály és a kompetencialapú oktatás bevezetését általános iskola alsó tagozatán. A Kovászna megyei magyar

---

<sup>12</sup> 3656/2021 miniszteri rendelet (OMECTS NR. 3656/29.03.2012)

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 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 az óvodai nagycsoport kötelezővé válik<sup>13</sup>. 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 gyerekek 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 év terjesztődött ki.<sup>14</sup> A hatéves gyerekek iskolakötelessé váltak a 2012/13-as tanév szeptemberétől<sup>15</sup> Minden gyerek, aki folyó év augusztus 31-ig betölti a 6. életévét iskolakötelessé válik. A szeptember 1. és december 31. között született gyerekeket is be lehet írni szülői kérésre, ha szakemberek felméri az

---

<sup>13</sup> 1 számú Oktatási törvény 24. cikkely

<sup>14</sup> 4. számú melléklet: Az oktatási szakaszok és ISCED-besorolásuk

<sup>15</sup> A 3064-es számú miniszteri rendelet /19.01.2012

iskolaérettségüket és javasolják az előkészítő osztályba való beíratásukat. Az oktatási intézményeknek kötelességük ismertetni a szülőkkel a beiratkozáshoz kapcsolódó rendelkezéseket, tudnivalókat. Az iskola minden olyan gyermeket köteles beírni, aki a lakóhely szerint a körzethez tartozik és az előkészítő osztályba beiratkozásra jelentkezik. A fennmaradt szabad helyekre szülői kérésre más körzethez tartozó vagy más településről érkező gyerekek is beiratkozhatnak. Az iskoláknak biztosítaniuk kell minden információt az iskolaválasztással kapcsolatban, valamint az előkészítő osztályokat érintő kompetencialapú oktatási-nevelési program részleteiről is tájékoztatást kell nyújtaniuk.

### **2.2.2. 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 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 kudarélmények hatására nagymértékben nőtt a hiányzások száma és korai iskolaelhagyáshoz vezettek.

#### **2.2.2.1. A koragyermekkorai 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 koragyermekkori nevelés 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 eredményesség és alacsonyabb szintű a tanuló-tanár konfliktus, mint azok esetében, akik nem kapták meg ezt a támogatást. Ezek az eredmények 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 koragyermekkori, intézményes keretek közötti oktatási-nevelési kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy ez milyen fontossággal bír a gyerek további előmenetelére. Ennek vizsgálatát tűzte ki célul az a longitudinális felmérés, amelyben a 3-7 év közötti gyermekek fejlődésének nyomonkövetése történt. Kvalitatív és kvantitatív módszereket is alkalmaztak annak érdekében, hogy feltárják milyen hatással vannak 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 háttérjellemezőinek, például nemének, családméretének, szülők iskolázottságának és foglalkoztatásának 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 tartozkodó gyermekek között a kognitív fejlődésben fellelhetőek-e különbségek az általános iskola kezdetekor. Első körben az egyéni jellemzők mentén került összehasonlításra az otthon tartozkodó és intézményes keretek közötti nevelésben résztvevő gyermekek csoportja. Az eredmények jelentős különbségekre hívták fel a figyelmet: az intézményes keretek között történő nevelésben részesülő

gyermek eredményesebbek voltak a csak otthoni nevelésben részesülő társaiknál. A továbbiakban a családi háttérjellemezők 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 széleskörű elemzésnek alávetett háttértényezők vizsgálata során rávilágítanak arra, hogy intézményes keretek közötti oktatás-nevelés hatására javulnak a verbális, non-verbális és általános kognitív képességek az általános iskola kezdetén, A tanulmányban kiemelt figyelmet kapott az otthoni tanulás környezetének elemzése is, amelynek kiemelkedő hatásai kimutathatók voltak a teljesítményre nézve. A verbális, nem verbális és általános kognitív képességek terén nagyobb előrelépés történt azokban a csoportokban, ahol a magasabb szintű együttműködés dominált (Melhuish et al., 2002).

A korai intézményes keretek között történő oktatás-nevelés különbségei előrejelzik a jövőbeli különbségeket az iskolai végzettség terén. A populáció bizonyos szegmense alulreprezentált a koragyermekkorai oktatásban. Ressler et al. (2020) az egyik ilyen nagy és gyorsan növekvő csoportot, a mexikói eredetű családokat kutatja, akik számos akadályokkal szembesülnek a kisgyermekkorai nevelés során. A pénzügyi korlátok mellett a szegregációval és a diszkriminációval kapcsolatos akadályok is felmerülnek. Az akadályok csökkentése érdekében azt vizsgálják, hogy mi segíti a mexikói származású családokat a rendszerszintű akadályok áttörésében ahhoz, hogy a gyermekeik számára hozzáférhetővé tegyék a koragyermekkorai oktatás-nevelés intézményes formáját. Három dimenzió kerül a vizsgálatok fókuszába: a szülői emberi tőke (az anya iskolai végzettsége); a gyermek potenciális jövőbeli emberi tőkéjét (kognitív és motorikus készségei), valamint a szülők elképzelése, felfogása arról, hogy a gyermekek emberi tőkéje megvalósítható-e, hogyan befolyásolja a korai beiskolázást, hogyan lehet a korai ellátás, oktatási preferenciák és az oktatási elvárások, a gyerekek saját képességei (korai mentális és motorikus készségek) (Ressler et al., 2020).

Ez a tanulmány kiemeli a mexikói származású családok esetében azokat az erőforrásokat, amelyek támogathatják a kisgyermekkorú intézményes nevelésbe való beíratást: így az anyák iskolázottságának szerepét, a lehetőséget, amelyet gyermekeik mutatnak a jövőbeli fejlesztés terén, valamint a szülők támogató hozzáállását említik. A tanulmány rávilágít arra a régóta felismert jelenségre, hogy a megfelelő tőkeforrások és lehetőségek hiánya aláássa a magas oktatási elvárásokat és értékeket, s ez már a korai gyermekkorú nevelés során megmutatkozik. Ugyanakkor rámutat arra is, hogy további kutatások szükségesek, amelyek során vizsgálni lehet, hogy egyes gyermekek esetében miért élnek a korai oktatási lehetőségekkel, mások esetén meg miért nem (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. A jelentés mellékletei a kisgyermekkorú szolgáltatások statisztikáit tartalmazzák, a korai tanulásnak a gyermekek későbbi fejlődésére gyakorolt hatására fókuszál (Ball, 1994).

Egy longitudinális vizsgálat is felhívja a figyelmet a koragyermekkorú nevelés hatásaira. A kutatás rámutat, hogy az „otthoni” nevelésben részesülő gyerek kognitív képességei szegényebbek, mint az óvodában járó társaié. 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 minőségi és hosszabb időtartamú tapasztalatokkal rendelkezők jobb eredményeket mutatnak az iskolába lépéskor. A kontextualizált többszintű elemzés során azt is vizsgálják, hogy az „otthoni” nevelésben részesülő gyermekek még mindig hátrányos helyzetben vannak-e a 2. év végi kognitív eredmények szempontjából (kiemelve azokat a különbségeket, amelyek nyilvánvalók, amikor megkezdte az általános iskolát) és hogy az esetleges hiányosságok az óvodai tapasztalat hiányából fakadnak, nem pedig a háttérjellemezők közötti különbségekből. Ez az elemzés az óvodai ellátás hatásának vagy hiányának bizonyítékaiként szolgál (Sylva et al, 2004).

Argentínában is végeztek a korai intézményes oktatás fontosságát igazoló vizsgálatot. Az eredmények szerint, ha a gyerek egy év óvodai oktatásban részesül, a harmadik osztályos teszteredményei kimutathatóan növekednek. A tanulmány nemcsak a magasabb teszteredményekre tér ki, hanem 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).

#### **2.2.2.2. Az előkészítő osztályos tanuló jellemzői**

Az iskolai élet meghatározó fordulat a kisgyermek, új tevékenységekben való részvételre készíti, 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 gyerek az iskolába lépéskor, ismernünk kell a kisiskoláskorú gyerekek 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 hat éveseknél még igen gyakori az erős írásnyomat, a betűk egyenetlensége, a sorköztartás nehézsége. Hét éves 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 betűtévesztési hibák mögött. A finommotorika fejlődése vesz nagyobb

lendületet a kézfejszövetek 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).

Hat éves kora 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, 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 gyerek egy adott fejlettségi színvonalon a legközelebbi fejlődési zóna feladatait egy kis segítséggel könnyedén oldja meg. Úgy vélte, hogy ha az egyén részt vesz tanulási folyamatban, a gondolkodás fejlődése gyakorlatilag egész életen át tart. Szerinte a nyelv a kommunikáció mellett a megismerésnek, a tanulásnak alapvető tényezője. 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 azt, hogy a kognitív fejlődés irányát és mértékét a szociális és kulturális környezete is meghatározza. Elméletének értelmében az előkészítő osztály kiválóan ötvözi mindazt, ami a gyermekek sikeres iskolai beilleszkedését és fejlődését szolgálja. A korai iskolakezdés intézményes formái között a szociális, kulturális, nevelési hiányosságok pótolhatónak látszanak. Az integrált tevékenységek kompetenciafejlesztő hatásuk révén segítik, hogy az iskolaérettségi funkciók fejlesztésével a gyermekek számára az óvoda-iskola átmenetet.

### **2.2.2.3. Az előkészítő osztály tapasztalatai**

Langa (2015) az óvodai előkészítő évfolyam általános iskolai rendszerbe való átírányításával kapcsolatban az intézmények vezetéséről, az órarend, a tanterv-menedzsment, az előkészítő évfolyamokon tanító pedagógusok folyamatos képzésének 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 tovább képezik azokat a pedagógusokat, akik abban a tanévben előkészítő osztályban tanítanak. Az oktatás minőségének és az általános iskolai tevékenységek korszerűsítése érdekében „Az oktatási ajánlatok interdiszciplináris szervezése a kulcskompetenciák kialakítása érdekében I-IV osztályban tanulók számára” nevet viselő blended learning típusú képzésprogram modern szervezési módozatokat hozott. A program célja az általános iskola alsó tagozatán tanítók számára a továbbképzési lehetőségekhez való hozzáférés mellett a digitális forrásokhoz való hozzáférését is biztosítsa a blended learning típusú képzések során, annak érdekében, hogy a munkájuk során a pedagógusok sikeresen tudják megvalósítani a kulcskompetenciák kialakítását (Csorba, 2013), ez azonban nem volt elégséges, 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 Unió Tanács ajánlásában, valamint a 2011-es oktatási törvényben. A magyar nyelven a kisebbségi oktatásban tanulók számára az idegen nyelvi kompetenciák kialakítása is fontos szerepet kap. A román nyelvet előkészítő osztályban heti 3 órában, első,

második, harmadik és negyedik osztály folyamán pedig heti 4 órát töltenek el a nyelv megtanulásával.

Az anyanyelvi/nyelvi kompetenciák kialakítását célzó tantervek<sup>16</sup> igazodnak a gyermekek életkori sajátosságaihoz, játékos tevékenységek és gyakorlatok során valósulnak meg. A tanterv (*Magyar anyanyelvi kommunikáció tanterv a román tannyelvű iskolákban magyar anyanyelvet tanulók számára előkészítő osztálytól 2. osztályig, 2015:2*) szerint: „Modern pedagógiai szemléletmódot és kompetenciaalapú tanítási stratégiát képvisel, azáltal, hogy nyelvészeti, fejlődéslélektani, logopédiai kutatások eredményeire támaszkodik. A kompetenciafejlesztés igazodik a gyermekek életkori sajátosságaihoz, játékos tevékenységek és gyakorlatok során valósul meg. Koncentrikusságra törekszik. Az előkészítő osztály tantervi követelményeit ismétli bővebben, magasabb fogalmi szinten. Felsorolja – nagyobb sugarú körben érinti – a korábban már alapszinten kialakított sajátos fejlesztendő kompetenciákat, biztosítva azt, hogy a megvalósítás középpontjában a gyakorlat álljon. Lehetőséget ad a pedagógus-kisiskolás szerepkörének megváltozására: az oktatásnevelés középpontjába a kisiskolást helyezi, a pedagógus pedig ismeretátadó szerepéből moderátorrá, szervezővé, segítővé válik. Az előkészítő osztálytól kezdve a magyar nyelv tanítása a beszéd fejlesztésére teszi a hangsúlyt, s mindvégig szem előtt tartja a kommunikációs képességek kibontakozását, másrészt ügyel az elsajátítandó tananyagra, arra a kulturális örökségre, melynek ismerete hozzájárul a társadalomba való beilleszkedésre... Az előkészítő osztályban a fejlesztés középpontjában a szóbeli kommunikáció megalapozása és fejlesztése, valamint a szövegértő képesség megalapozása áll, a szóbeli gondolatközlés tartalmának, nyelvi megformáltságának, fonetikai jellemzőinek tudatosítása révén”.

---

<sup>16</sup> A 3330-as miniszteri rendelet/13.07.2015, <https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/programe-scolare-front/planuri-cadru-de-invatamant-si-programe-scolare-invatamant-primar>

A romániai előkészítő osztályban a nyelvi készségek fejlesztése kiemelt szerepet kapnak, így a kerettantervben az idegen nyelv tanítása is megjelenik. A nyelvtanulás fontosságának hangsúlyozása az iskolás korú (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 tanulásának kezdete 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 a Vígotsky proximális zónájának fejlődési elmélete értelmében ez hatékonyan kivitelezhető: az idegen nyelv tanulása a tanuló fejlődését kívánja szolgálni (Iftime & Vărășteanu, 2013). Azonban a magyar anyanyelvű tanulók számára így két olyan nyelv elsajátítása is megkezdődik már előkészítő osztályban, ami eltér az anyanyelvétől.

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 kisgyerekkorban 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 ének-zene és mozgás tanterv „az énekes és hangszeres előadóképesség, a zenei kifejezőképesség, az alapvető zenei kifejezőeszközök és a zenei élmény iránti fogékonyság” kompetenciáira fókuszál” (Bartalis, 2021:6).

Romániában a 2012-13-as tanévben 8534 előkészítő osztály működött 4450 tanintézményben és 128218 gyereket vont be az oktatási rendszerbe. Ez mindössze a 6. életévet betöltött gyerekek 59%-t tette ki. 41% tehát nem iratkozott az előkészítő osztályba, valószínűleg az óvodai oktatásban maradt, vagy a szülők döntésére első osztályba iratták 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 pl. az iskolai környezet megismerése zökkenőmentesebb a gyermekek számára, hosszabb időt biztosít az iskolai életre való felkészülésben gyakorlati, konkrét tevékenységek által, 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<sup>17</sup>. Arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok véleménye szerint az előkészítő osztály a sajátos tanulásszervezési módjával segíti-e az iskolai életbe való

---

<sup>17</sup> Barabás Andrea (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. (eds): *Interdiszciplinaritás a Kárpát-medencében I.* ELTE Márton Áron Szakkollégium, Budapest. 245–262

beilleszkedést? 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, 2019b).

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 beilleszkedésen (81,34%), megkönnyíti a 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 területen, s ezt a szöveges véleményezések során meg is indokolják. Általában a szakemberek hiányát okolják, valamint a nagyobb létszámú osztályokban arra hivatkoznak, hogy egyedül a tanító nem képes minden gyerekkel kielégítő módon foglalkozni. A pedagógusok többsége szerint a gyerekek könnyebben beilleszkednek az iskolai életbe, az új közösségbe (Barabás, 2019a, 2019b).

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 hatékonnak (Mandel, 2015). Ehhez viszonyítva pozitív irányba változott a pedagógusok véleménye a további felkészítésről, továbbképzésekről. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a válaszadó pedagógusok többsége elégedett, hatékonnak ítéli meg a felkészítéseket: 50,7% szerint hasznos gyakorlati útbaigazításokkal gazdagodtak, 25,4% szerint pedig a gyakorlat és elmélet aránya megfelelő volt, 9% számára szemléletváltozást jelentett a képzéseken való, programokon való részvétel. Mindössze a válaszadók 9%-a szerint volt sok az elmélet és kevés a gyakorlat, 3,7%-a deklaráta, hogy nem jutott kielégítő felkészüléshez, ami segítségére lett volna a munkája során. A megkérdezettek 2,2 % nem vett részt képzésen, így ezzel kapcsolatban nem nyilvánítottak véleményt (Barabás, 2019a, 2019b).

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% közömbös, míg mindössze 1,5% nem tartja sikeres intézkedésnek az előkészítő osztályt (Barabás, 2019a, 2019b). Az előkészítő osztály során a pedagógusok többsége nem él a választott tantárgy lehetőségével, 59% nem iktat be választható tantárgyat, mert úgy ítélik meg, hogy így is magas a heti óraszám<sup>18</sup>, túlterheltek a gyerekek. 29,1%-a nem választ, mert nem kötelező. A válaszadók 8,2%-a saját kidolgozású, tanfelügyelőség által jóváhagyott választott tantárgyat vezet, valamint 3,7%-a az országosan jóváhagyott tárgyakból választott (Barabás, 2019a, 2019b).

Az előkészítő osztály rugalmassága révén lehetőséget teremt a pedagógusnak saját ötletei megvalósítására az osztályközösség képességeihez, igényeihez igazodva a gyermekek személyiségének fejlesztése érdekében (Barabás, 2019a, 2019b). Értekezésünkben az előkészítő osztály bevezetését (makroszintű tényező) és a tanulói

---

<sup>18</sup> Előkészítő osztályban a választott tantárggyal együtt a heti óraszám 23 óra (3. számú melléklet)

eredményesség összefüggéseinek feltárásával bővítjük az előkészítő osztállyal kapcsolatos kutatások körét is.

### **2.3. 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. Ebben az értelemben a kiegészítő oktatás 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 sikerebb 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.

#### **2.3.1. Extrakurrikuláris tevékenységek az oktatási rendszerben**

Az extrakurrikuláris tevékenységek közül vannak, amelyek a korrekciós, felzárkóztató, kompenzáló programok, a tanórai és a társadalmi-szociális hátrányokból származó hiányosságok pótlására szolgálnak, másik részük sporttevékenység, mozgáskultúra fejlesztését célozzák, harmadik típusba a zenei műveltségszerzéssel összefüggő, negyedik típusba az iskolai közéletben való részvételt célzó tevékenységek, egy ötödik típusba pedig a vallásos vagy karitatív

tevékenységek tartoznak. A tanórán kívüli programokon való részvétel 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 tevékenységek az iskolában tanultak 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 tanórai tanulás egyre gyakrabban az osztályterem falain kívüli is megjelenik, így a tanulás színterévé válhat könyvtár, laboratórium, szakterem, műhelyek, stb. Magyarországon a fakultatív tevékenységek bevezetésével lehetővé vált a szigorú, merev határok eltörlése, valamint lehetőség adódott a tanulóknak 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 helyezhető. A tanórán kívüli, de az iskola által szervezett hasonló tevékenységek az iskola eszközeinek és erőforrásainak a felhasználásával jellemzően térítés nélkül szervezhetőek meg, így azok számára is elérhető, akik a család gazdasági, kulturális tökeforrásai 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 vál(hat)nának (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). Ezen kívül megjelenik a szakkör, amely a közepes képességű 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 a hasonló érdeklődésű és képességű társaikkal. Ez segítheti őket abban, hogy reálisabban ítélik 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, sporttevékenységek, valamint hagyományosan hangsúlyos kollégiumi tevékenységek vannak túlsúlyban. Ezekben az oktatási intézményekben dolgozók számára ez több előkészítést, önkéntes munkát igénylő feladat. Az állami oktatásban főleg az iskolai tanulmányokhoz kapcsolódó programokra fordítanak figyelmet. Az egyházi intézményekben az átlagnál jóval gyakoribbak a hétvégi 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 résztvevő 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 (Füz, 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 gyerek számára hozzáférhetővé váljanak olyan szolgáltatások, melyek egy része a profitorientált árnyékköztudás területén lelhető fel. Jellemzői alapján megkülönböztetjük más tanórák után szervezett programoktól, hiszen egynél több tevékenységet kínálnak (például házi feladat elkészítés, művészet, sport, szabadidős foglalkozások). Ha csupán kiegészíti az iskolában tanultakat, ha ez a tevékenység pusztán a házi feladatok megoldását célozza, akkor csökkenek, 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”, a „Ganztagsschule” megnevezéssel találkozhatunk. Több országban mint közösségi iskolai mozgalom jelenik meg a „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 „kiterjesztett iskola” délután is nyitva áll a tanulók és a helyi közösség számára (Darvas & Kende, 2010).

Az Egyesült Államokban az 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/tekerés/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-Korában 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 az oktatási költségeket azáltal, hogy 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. Az alacsony költség mellett biztonságos és kényelmes környezetben több mint 300 programot biztosítanak a tanulók számára: nyelvtanulás, sport, zene, kézműves és művészeti programok mellett kipróbálhatják pl. a főzést, édességkészítést, építést (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 kifolyólagos 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 szocio-ökonómiai 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 kurrikulum 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 ezeket. Az oktatási és szabadidős tevékenységek a személyes fejlődést és a társadalmi integrációt is célozzák. A tanintézményeknek nem kötelező megszervezni a tanórak utáni iskola az iskola után programot, de számos esetben ezt az iskolák megteszik. Az iskola lebonyolíthatja szülői támogatással, szponzorizálásból, saját bevételéből, különböző pályázatokból. Az alacsony szocio-ökonómiai státuszú iskolákban a megyei és helyi önkormányzatok, alapítványok, egyesületek segítik az „Iskola az iskola után program”/délutáni oktatás működését. Az oktatási intézmények esetén számít, hogy milyen társadalmi közösségben működik. Az iskolák teljesítménye az adott területi-társadalmi közösség teljesítményéről fontos jelzéseket hordoz, az iskola és település egymásrautaltsága hangsúlyosodik (Kozma, 1988).

Kovácsna megyében a megyei, helyi önkormányzati támogatással, pályázatokból és szülők által fenntartott, finanszírozott formában jelenik meg a tanórak utáni szervezett program. A hátrányos helyzetű családokból származó gyermekek megsegítése érdekében az önkormányzatok a rászoruló tanulónak ebédet

is biztosítanak. Szakképzett pedagógusok segítik a délutáni tevékenység során a tanulók megoldják a házi feladatokat, közösségépítő játékokban és csoportos foglalkozásokon vesznek részt.

A 2011-ben megjelent 5349-es számú miniszteri rendelet<sup>19</sup> 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 szükségletfelmérés, valamint a diákok, szülők/törvényes képviselők, tanárok, a helyi közösség, más partnerintézmények és szervezetekkel folytatott konzultáció előz meg. Ezen megközelítések alapján az iskolák meghatározza 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 folyó tanévben január-február hónapok 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 tagozatos és két felső tagozaton tanító pedagógus nevez ki. A bizottság március 1-ig kidolgozza az „Iskola az iskola után program”-ra 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 területeken, termekben vagy más oktatási egységek, iskolai konzorciumok stb. terében, valamint a Gyermekek Palotájában és a klubokban, iskolai sportklubok vagy a helyi hatóságok, szervezetek

---

<sup>19</sup> OMECTS NR. 5349/07.09.2011

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 biztosítani lehet az étkeztetési rendszerben, vagy a programban résztvevő hozhat otthonról élelmiszersomagot.

Az általános iskola alsó tagozatán a program speciális támogatású tevékenységeket tartalmaz, tematikus műhelyek / tevékenységek és egyéb szabadidős tevékenységek formájában. A speciális támogatású tevékenységek a következőket tartalmazzák: felügyelet és útmutatás a házi feladatok elvégzésében, felzárkóztató tevékenységek a kognitív és érzelmi nehézségekkel, nyelvi zavarokkal küzdő tanulók számára, tehetséggondozó tevékenységek, az önálló tanulást ösztönző tevékenységek, önismeret 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 értekezésben nem térünk ki.) A szülő/törvényes képviselő írásbeli kérelmével történhet a tanuló beíratása „Iskola az iskola után” programba. A 2020-2021-es tanévben a koronavírus járvány a hátrányos szociokulturális helyzetű családok gyerekeit érintette a legsúlyosabb következménnyel. A lemaradások kompenzálása érdekében az oktatási minisztérium

kezdeményezésével iskolai felzárkóztató pilot programként 2021. márciusától az „Iskola az iskola után program” országsszerte elérhetővé válik<sup>20</sup>.

Kutatási eredmények rávilágítanak, 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 hatás szemben azzal, ahol csak a másnapi felkészülésre szánt idővel hosszszabítják meg a tanítási órákat (Darvas & Kende, 2010; Pusztai, 2015; Imre et al., 2015).

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

Ezek az intézmények jogi személyiséggel rendelkeznek, olyan tanórákon kívüli tevékenységekre specializálódtak, amelyek keretén belül a tudás elmélyítését, gazdagítását teszik lehetővé<sup>21</sup>. A tevékenységek különböző szervezési keretek között zajlanak: lehetnek szakkörök, de műhelyek, laboratóriumok, tornatermek, sportpályák, táborok is otthont adhatnak a programoknak. Mivel általában városi környezetben működnek, többnyire városi gyerekek veszik igénybe a foglalkozásokat. Ez is erősíti a települések közötti különbségeket a tanulói eredményességre nézve, és okozója lehet a falu leszakadásának, elmaradásának a várostól.

---

<sup>20</sup> OME NR.3300/19.02.2021

<sup>21</sup> Az intézmények működést a 2011-es Oktatási törvény és az Oktatási Minisztérium 4624/2015 számú rendelete szabályozza.

Nem hagyhatjuk szó nélkül azt a tényt sem, hogy a korrepetálás, felvételi előkészítő, szakkörök, táborok, kirándulások, kulturális programok egyre inkább az árnyékköztudásban 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 árnyékköztudás területén megtalálható tevékenységeken való részvétele sok esetben hatékony befektetésnek tűnik mind a társadalmi, mind a kulturális tőkébe (Bourdieu, 1999; Pusztai, 2009).

### **2.3.2. Az oktatási rendszeren túl – az árnyékköztudás lehetőségei és árnyoldalai**

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

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 árnyékköztudás területén megtalálható szolgáltatások, így az eltérő társadalmi helyzetű tanulók közötti esélykülönbségek jelentősen megnövekedhetnek (Mihály, 2004; Zhang & Bray, 2016).

Stevenson és Baker (1992) meghatározása szerint az árnyékköztudás profitorientált, nonformális magánoktatás, amely a tanulók oktatási rendszerben való

előrejutását, sikerességét segíti elő a korrepetáló, kompenzáló és/vagy tehetséggondozó, teljesítménynövelő hatásával (Stevenson & Baker, 1992). A tehetséggondozás területén a legkiemeltebb fejlesztő szerepet tulajdonítják ennek. A magánórákon 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 fizetés ellenében nyújtott tanítást jelenik (Gordon Győri, 2020). Az árnyékoktatás területén a kiegészítő foglalkozásokon, a korrepetáláson való részvétel egyre növekvő tendenciát mutat (3. táblázat). Gazdaságilag és földrajzilag is eltérő, sokszínű azon országok palettája, ahol az árnyékoktatást identifíkáhatjuk. Így megtaláljuk Romániában, Egyiptomban, Kenyában, Marokkóban, Tajvanban, Szingapúrban, Japánban, Kambodzsában, az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban is (Dang & Rogers, 2008).

**3. táblázat:** Az árnyékotatás vizsgálata különböző országokban  
(Forrás: Dang & Rogers, 2008:31-32.)

Ország	Év	Szint/osztály/életkor	%	Forrás
Azerbajdzsán	2004	középiskola	57%	Silova & Kazimzade (2006)
		egyetem	92%	
Banglades	2004	általános iskola	43%	Ahmed et. al (2005)
Kambodzsa	1997-1998	általános iskola	31%	Bray (1999b)
Kanada	1999	13 - 16 éves diákok iskoláskorú gyerekek	5% - 17%	CME (2000)
	1997			Aurini & Davies (2004)
Ciprus	2003	főiskola	86% líceumban	Stylianou et al. (2003)
Egyiptom	2000	6-15 éves diákok	71%	Suliman& El-Kogali (2002)
Görögország	2000	egyetem	80% csoportos, 50% egyéni, 33% csoportos és egyéni	Psacharopoulous & Papakonstantinou (2005)
Hong Kong	1996-1998	középiskola	35% (1-3 diák); 47% (4-5 diák); 70% (6-7 diák)	Bray & Kwok (2003)
Japán	1995	8. osztályos diákok	64% -a matematikából és 41% a természettudományokból (minden héten)	NCES (1996)
Kenya	2000	6. osztályos diákok	88%	Onsomu et al. (2005)
Korea	2003	általános iskola	83%	Kwak (2004)
		alsó középiskola	75%	
Litvánia	2004-2005	egyetem	62%	Budiene & Zabolionis(2006)
Mauritius	2001	6. osztályos diákok	87%	Kulpoo & Soonarane (2005)
Románia	1994	12. osztályos diákok	32% vidéki, 58% városi környezetben	UNESCO (2000)
Szingapúr	1992	általános iskola	49%	George (1992)
		középiskola	30%	
Sri 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	6-11 éves diákok	26%	Ireson & Rushforth (2005)
		2000	30%	
Egyesült Államok	1990-1992	középiskola	14% -21% tanfolyamok, 8% -14% csoportos 6 -8% egyéni	Briggs (2001)
	2000		Beclések: csaknem 7 millió elemi iskolai tanuló	
Vietnam	1997-1998	általános iskola	31%	Dang (2007b)
		alsó középfok	56%	
		felső középfok	77%	
Zanzibar	2000	6. osztályos diákok	56%	Nassor et al. (2005)
Zimbabwe	1995	6. osztályos diákok	61%	Machingaidze, Pfukani & Shumba (1998)

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. Napjainkban 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).

Az árnyékoktatás legfőbb vonásai, hogy kiegészíti a tömegoktatást, a tanuló eredményességének növelését hivatott megcélozni, de nem hozott (még) létre egy mindenre kiterjedő oktatási rendszert. 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 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 magánszolgáltatókon keresztül. Hasonlóképpen Ausztráliában 2004-ben a Tutorial Voucher Initiative programon keresztül a jogosult szülőknek bizonyos pénzösszeget biztosított, amelyet korrepetálásra költhettek, ebből alakult ki a továbbiakban az An Even Start kezdeményezés. A programok 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 kiegészítő oktatási szektorban is megnyilvánulnak a globalizáció erői, amelyek a gazdaságban, a szociálpolitikában és a technológiában az iskoláztatás expanziójához vezettek. A társadalom egyenlőtlenségek méginkább megnyilvánulnak, amikor a tehetős 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 elismerést jelent, 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 legkülönbélebb országokban élő családok a kiegészítő oktatásba fektetnek be (Bray, 2017).

## **2.4. A nemzetközi teljesítménymérések és országos kompetenciamérések a romániai oktatási rendszerben <sup>22</sup>**

Ebben az alfejezetben a mérés-értékelés szerepének felértékelődését mutatjuk be, részben a nemzetközi tematikus vizsgálatokra, részben az egyes országok<sup>23</sup> gyakorlatára fókuszálva. A tanulói eredményesség és a befolyásoló háttértényezők vizsgálata egyre inkább kiemelkedő helyet foglal el úgy a nemzetközi, mind a magyarországi kutatásokban (OKM). Ugyanezt azonban nem jelenthetjük ki a romániai országos kompetenciamérések (EN) esetében, hiszen a befolyásoló tényezők vizsgálata teljesen mellőzve van a felmérések során.

### **2.4.1. Mérés-értékelés határon innen és túl**

A nemzetközi teljesítménymérések során nyert adatok lehetőséget biztosítanak egy ország oktatási rendszerének 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. A mérések szükségességét a globalizáció, a gazdasági téren végbemenő változások ihlették. Először a gazdaságkutatók használták a globalizáció fogalmát a gazdasági folyamatok, a termeléshez kapcsolódó tudás leírására. Így a globalizáció fogalma az oktatáskutatásban is megjelent (Kozma, 2006).

---

<sup>22</sup> Részben megjelent a *Magiszter* 2019. XVII. évfolyam, 1. számában *Puzzle-darabok a tanulói teljesítménymérések történetéből* címen

<sup>23</sup> A magyarországi kompetenciaméréseket OKM rövidítéssel, a romániai kompetenciaméréseket EN (evaluare națională, értsd: országos mérések) rövidítéssel jelöljük.

A nemzetközi mérés-értékelés elismert úttörőjeként számon tartott 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 (az International Association for the Evaluation of Educational Achievement-et). 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 lehettek az OECD hasonló teljesítményvizsgálatainak (PISA).

Az OECD a fejlett piacgazdaságok olyan érték- és problémaközösségként 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 célkitűzése (Programme for International Student Assessment) a tanulói motiváció és attitűd elemeinek, a tantárgyközi kompetenciáknak, az olvasási, matematikai és természettudományos műveltség 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 történetének kiindulópontjának talán 1930-as években Ralph W. Tyler által 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 Coleman által végzett nagyszabású vizsgálat hatására megalakult az Oktatási Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága (IEA). Az IEA-t alapító oktatáskutatók megtervezték, majd lebonyolították az első matematika vizsgálatot 12 ország közreműködésével, amely során érdekes eredmények születtek. Ennek a sikeres és biztató vizsgálat hatására újtárra indultak a nagyméretű, 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 résztvevő országoknak csak a vizsgálat lebonyolítási költségeit kellett finanszírozni. A kutatás számos felterképezetlen területet vett célba. Olyan kérdésekre keresték a választ, hogy milyen tantárgyak esetében érdemes és lehetséges nemzetközi mérőeszközt fejleszteni? Miképpen lehetséges különböző országok tanulói eredményességének az összehasonlítását elvégezni? A nyelvi és kulturális különbözőségek akadályt gördítenek-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. Nem csak 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 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, ezek adataiból releváns mutatókat alkottak, amelyek segítségével a tanulás körülményeit, a tanulási motivációt, stílust jellemezni lehetett.

A PIRLS és TIMSS-vizsgálatok elsősorban az oktatáspolitikusok, illetve oktatás kutatók számára szolgálnak hasznos információkkal. Ugyanakkor az oktatási rendszer más aktorai: tanárok, diákok és szülők is visszajelzést kaphatnak egy-egy oktatási rendszer eredményességéről, működéséről (Balázs 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 kis mértékben ingadozott, 2007-re azonban mindhárom korábbi ciklushoz képest szignifikánsan csökkent. De a rangsorban 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 elemi, általános és középiskolai szinten régiók szerint csoportosítva vizsgálta diákok olvasási és szövegértési képességeit.

A tanulók eredményei alapján Románia a gyenge eredményeket felmutató országok közé sorolható: 31. helyen természettudományok és 34. hely matematikából 1995-ben; 28. hely természettudományokból és 25. a 38-ból 1999-ben; 27. hely

természetudományból és 26. a 46 résztvevő közül 2003; 28 hely természetudományból és 25. matematikából a 49 résztvevő közül 2007-ben. 2011-ben 33. helyen végzett a PIRLS mérésekben. Románia 2007-ben lett az EU tagja, s azóta is a mérések során mindig jóval az átlag alatt teljesít (Singer, 2013).

A TIMSS 2019 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 természettudományból, szemben a nemzetközi 13%-os átlaggal. Ugyancsak a 2019-es érdekes eredménye, hogy a lányok által elért átlag pontszám (487) magasabb a fiúk által elért eredményekkel szemben (471). Ez a legtöbb résztvevő országgal ellentétes tendenciát képvisel. Romániában ez nemcsak a 2019-es TIMSS esetében érvényes, hanem ezt a 6. és 8. osztály végén sorra kerülő országos kompetenciamérések eredményei is megerősítik (Cristescu et al., 2019; TIMSS, 2019).

Nemzetközi összehasonlító pedagógiai vizsgálatokat nem csak 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 értékelhetik egymást. A kilencvenes évektől az OECD szerepe nagyon fontossá vált. Magyarország 1996. május 7-én lett az OECD teljes jogú tagja, de már ez előtt részt vett megfigyelőként vagy résztvevőként. Nagy jelentőséggel bírt, hogy 1993-ban az OECD szakemberei elkészítették a magyar ország-tanulmányt (Halász & Kovács, 2002). Románia még nem tagja az OECD-nek.

A gazdaságkutatásra és gazdaságelemzésre szerveződött OECD-t 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 tanulást 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 gazdaságpolitika területén ma is másfél évenként elvégzett országértékelések alkotják az OECD legkomolyabb eszközét. Korábban kisebb-nagyobb rendszerességgel a tagországok oktatáspolitikájáról is készült ilyen, és ezek nemegyszer az országok belső oktatáspolitikai változásait vetítették előre. A kilencvenes évektől a 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 tanulóknak a 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 oktatásügyi 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 munkaerő-piaci vonatkozásai (Báthory, 2003).

A PISA-vizsgálatban mindig az OECD-országok adják a kiindulási pontot. A felmérések az OECD megrendelésre 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 legyen, 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 tanulással 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 természettudomány 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 vett részt, 2006-ban 57 ország vett részt, 2009-ben és 2012-ben pedig 65 ország (34 OECD ország és 31 partnerország vett részt (CNEE, 2017).

Az első PISA eredmények megdöbbentő hatással voltak a magyar közvéleményre, hiszen mindenki számára nyilvánvalóvá vált a tény, miszerint a magyarországi tizenöt éves tanulók a 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% nem rendelkezik megfelelő olvasási, matematikai és természettudományos kompetenciákkal (Singer, 2013).

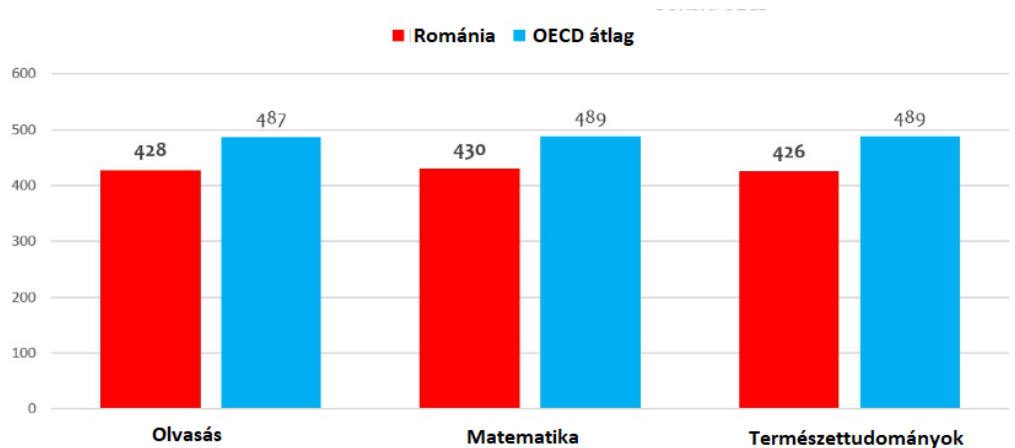
A PISA 2006-os vizsgálatában az összes OECD-ország és nagyon sok partnerország csatlakozott. Összesen 60 ország vett részt. 2009-ben pedig megtörtént az első elektronikus szövegértés mérése, amelyben nem volt kötelező részt venni az országoknak. Ebben a mérésben 22 ország részt vett, közöttük Magyarország is. Ez a mérés nemcsak a szövegértést célozta, hanem azt is mérte, hogyan tájékozódnak 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 résztvevő

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-es 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 résztvevő 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 79-re emelkedett a résztvevő 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 volt hangsúly fektetve. 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 iskolák elemzése során, amit figyelembe érdemes venni. A PISA fontos információkat gyűjt a tanulók tanulási kontextusának jellemzőiről: iskola 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 résztvevő országból összeségében az 52. helyet érte el a 430 ponttal. A természettudományok terén utolsó előtti helyre került az EU-ban. Az alábbi ábrán (5. ábra) jól láthatók a romániai és az OECD átlag közötti pontszám különbségek.



**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 diákjai 26%-a a PISA-skála 3. szintjét éri el. A 2. szint alatti eredmények a 15 éves diákok 40%-ra jellemző, jóval meghaladja az OECD-átlagot. Ennél is elgondolkodtatóbb az a tény, hogy a 15 éves romániai diákok körülbelül 5%-a nyelvtudás esetén legfeljebb a szavak és kifejezések szó szerinti jelentését érti, 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

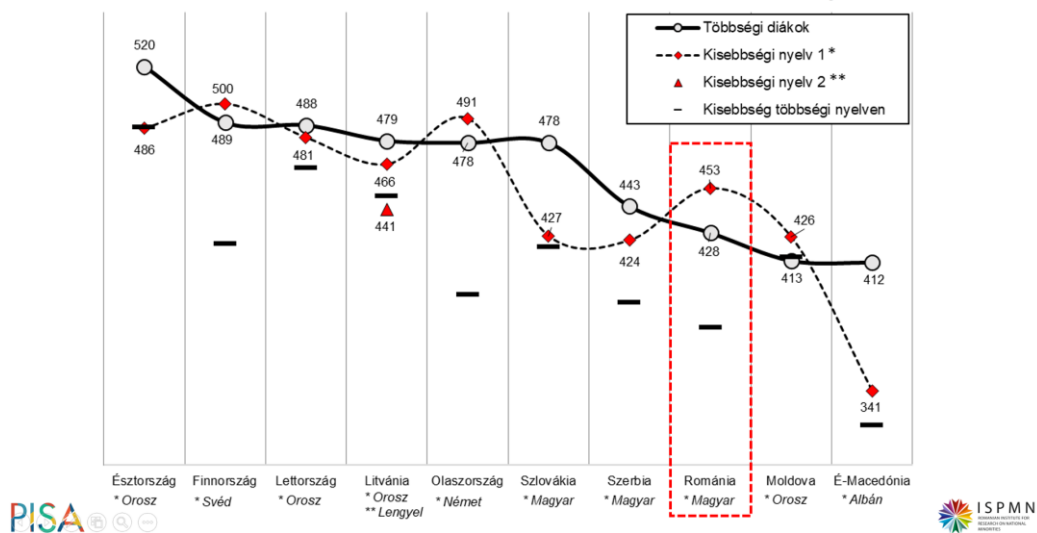
PISA 2018 mérési eredményei. Matematikából viszont a tanulók által elért 428 pont 2 ponttal kevesebb a 2018-as eredményekhez képest, így Románia a 45. helyen áll matematikából. 81 résztvevő országból, ezzel az utolsó előtti EU-ország, megelőzve Bulgáriát<sup>24</sup> (CNPEE, 2023). Románia a harmadik kategóriába sorolható: azon országok soraiba tartozik, akik az OECD-átlag alatti eredményeket érnek el. Az első kategóriába azok az országok tartoznak, amelyek az OECD-átlagnál magasabbak az eredmények, illetve amelyek statisztikailag hasonlóak az OECD-átlaghoz. Az OECD-szinten a tanulók 16,4%-a ért el átlagosan mindhárom területen 2-es szint alatti eredményt, így a funkcionális analfabetizmus szintjére kerülnek, ezzel szemben Romániában az arányuk 33,2%, ami nagyon magas (CNPEE, 2023).

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 többségiak. A matematika teszten 446 pontot értek el, míg a többségi oktatásban résztvevők esetében 430 az átlag pontszám (6. ábra) (Kiss & Toró, 2024).

---

<sup>24</sup> Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (2023): Raport național PISA 2022 [https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fișiere/studii%20și%20analize/PISA\\_2022\\_Raport\\_national\\_RO.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fișiere/studii%20și%20analize/PISA_2022_Raport_national_RO.pdf)

## PISA 2022: Matematika teszt-eredmények

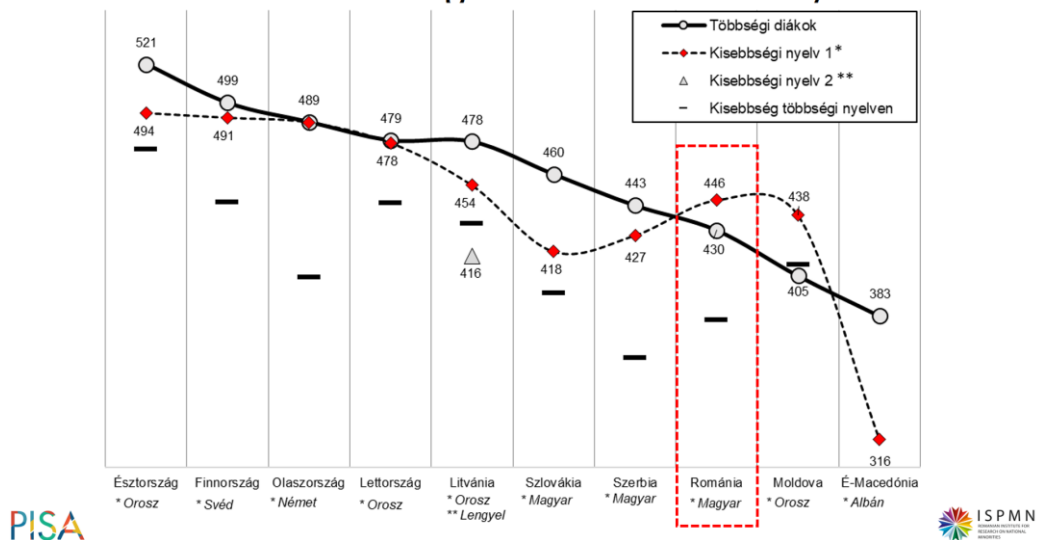


**6.ábra:** PISA 2022: Matematika teszt-eredmények

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

A szövegértésben a romániai magyar nyelven tanulók átlaga 464 pont. Ez 428 pont a többségiek esetében (7. ábra).

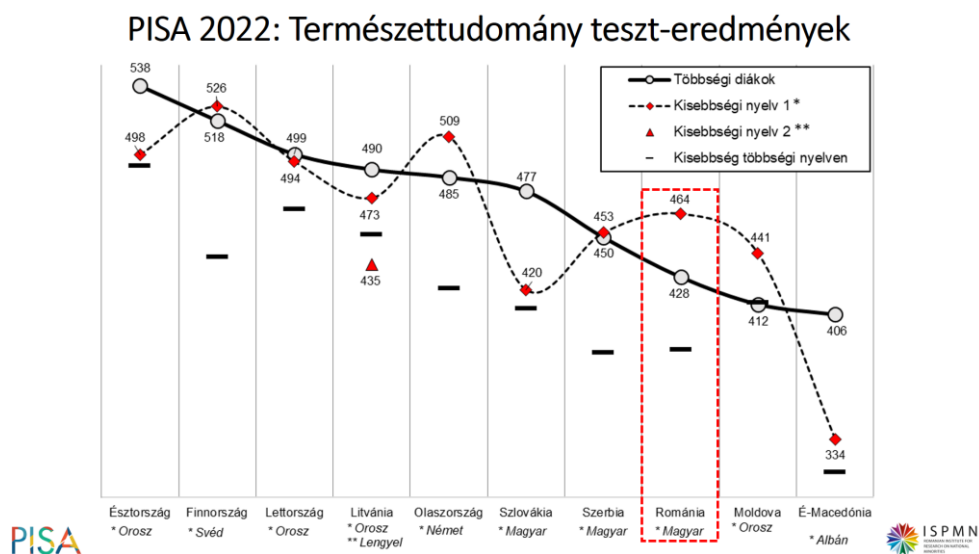
## PISA 2022: Szövegértés teszt-eredmények



**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) hasolóképpen alakulnak az eredmények: a magyar kisebbségi tanulók 464 pontot értek el, a többségiéek esetében ez 428 pont volt (Kiss & Toró, 2024).

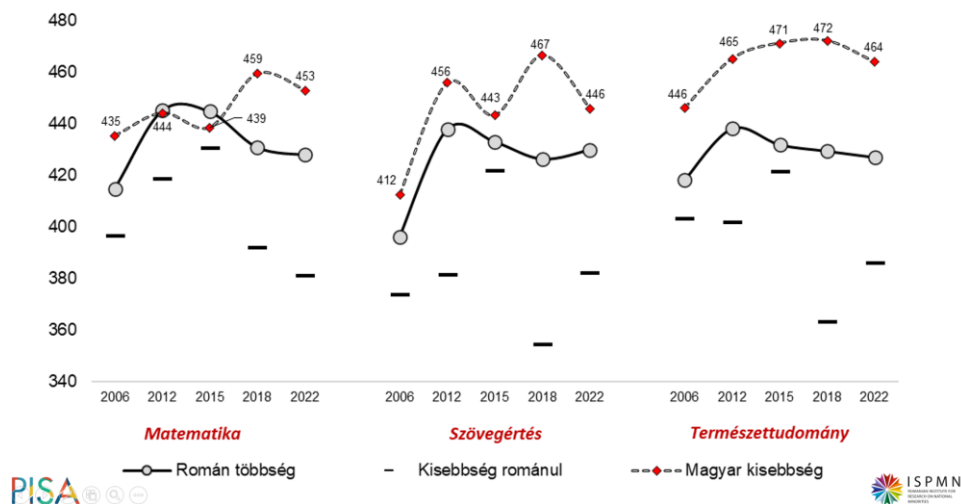


**8. ábra:** PISA 2022: Természettudomány teszt-eredmények

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

A 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 úgy a régebbi mérések, mint a 2022-es mérés esetében (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”.<sup>25</sup>A romániai országos jelentés is rávilágít erre az aggasztó aspektusra, miszerint Románia az oktatási esélyegyenlőség tekintetében 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).



**9. ábra:** A teszt-eredmények 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.)

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).

<sup>25</sup> <https://maszol.ro/belfold/Orszagos-atlag-felett-teljesitettek-a-magyar-diakok-a-PISA-felmeresen-de-nincs-ok-a-tulzott-optimizmusra>

#### **2.4.2. Országos mérések Magyarországon és Romániában**

Míg a nemzetközi tanulói teljesítménymérések kiváló lehetőséget teremtettek az oktatáspolitiká számára, 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 az első kompetenciamérésekre nagy hatással voltak. 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 mérésekkel 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 mértek, amelyek az olvasás és szövegértést és 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 a 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 felmérést tavasszal történt, és ekkor már a 6. és a 10. évfolyamok tanulói vettek részt a mérésben. A 8. évfolyamos tanulókkal 2004-től egészült ki, így nyerte el mai formáját a mért tanulók köre. A 2008-as évben kaptak először mérési azonosítót is 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 (Balázsi et al, 2014).

A magyar oktatási kormányzat a nemzetközi eredményesség mérések 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 az iskolai-oktatási környezet jellemzőinek hatását megvizsgálják.

A magyarországi országos kompetenciamérés (OKM) elsődleges célja, hogy az iskolák számára biztosítsa azokat az objektív mutatókat, amelyek segítséget biztosítanak az intézmény önértékelésében, ugyanakkor a fejlesztési irányok kijelölésében is útmutatással szolgáljanak. A kompetenciamérés az intézmények fenntartóinak munkáját is segíti, és az intézmények külső értékelését is adatokkal

támasztja alá (Balázs et al, 2014). A magyarországi országos kompetenciamérés (OKM) adatainak vizsgálata során markánsan megjelenik a családi háttér hatása, de 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 tanuló esetén is jelentős eltérések mutatkoznak (Szemerszki, 2015)

Romániában az országos méréseket (EN) 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. 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 (EN) vesznek részt. A 2013-2014-es tanévtől kezdve második osztályban román és anyanyelven 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 függvényébe kerülnek be a középiskolába: elméleti líceumba vagy szakiskolába. A diákok pályaeorientációja 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 képesítés hiánya a kötelező oktatás végén és a diákok kilencedik osztályba való besorolása továbbra is vita tárgyát képezi (Kitchen et al., 2017).

#### **2.4.3. 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, a feladatonkénti eredményeket mutatják be, ezáltal be lehet azonosítani, hogyan viszonyul a diák eredménye az országos, az iskolája és az osztálya közepes eredményéhez (Balázs & Horváth, 2011).

Romániában iskolai, megyei és országos jelentések készülnek az országos kompetenciamérések (EN) 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 segíthetik őket a tanítási-tanulási folyamat optimalizálásában (Szántó, 2015).

Az országos mérések az iskolától független tudásszint-mérést 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 (EN) érdekes sajátossága az is, hogy csak a tanulói teljesítmény kerül kiértékelésre, a befolyásoló háttérfaktorok 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 szocio-ökonómiai háttérét, ami segíthetné megérteni, milyen tényezők befolyásolják a tanulók kompetenciaméréseken elért eredményeit. Ezek feltárása sokkal megalapozottabb, hatékony egyéni fejlesztési tervek létrehozásában segíthetne. Információkat a szocio-ökonómiai háttérről csak a nemzetközi mérések szolgáltatnak (a 2011-es PIRLS mérés háttérkérdőíve alapján nyert eredmények rámutatnak arra, hogy 32%-a a mérésben résztvevő gyerekek szüleinek 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 szembeötlők. 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 területén, a társas élet, a családi és magánélet sikerességét (CNEE, 2017). A PISA fontos adatokat, információkat hordoz a résztvevő ország szakértői számára, hiszen óriási adatbázissal rendelkezik. Azonkívül 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 iskolákat és fenntartóinak értékes és hasznosítható visszajelzéseket szolgáltatassanak, amelyek további elemzésnek adhatnak 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 tűzték 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 információ felhasználási és problémamegoldó képességeire fókuszál.

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. Úgy a nemzetközi, mint az országok saját méréseinek kiemelkedő szerepük van. A nemzetközi mérések során nemcsak összehasonlítás történik, „hanem az összehasonlításokon keresztül a nemzeti oktatáspolitikák befolyásolása” (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. 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 tökeelméletek mentén reflektálunk a nemzetközi kutatások eredményeire. Különböző országokban másképpen jelentkeznek 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 koragyermekkori intézményes oktatás, az iskolai extrakurrikuláris tevékenységek, valamint az árnyékoktatás hatásainak vizsgálatával

kapcsolatban. A nemzetközi teljesítménymérések, a magyarországi országos kompetenciamérések eredményei egyaránt rávilágítanak arra a tényre, hogy erős összefüggés van a tanulók családi háttere és iskolai teljesítménye között. Éppen ezért tarjuk 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.

### **3. TANULÓI EREDMÉNYESSÉG KOVÁSZNA MEGYÉBEN**

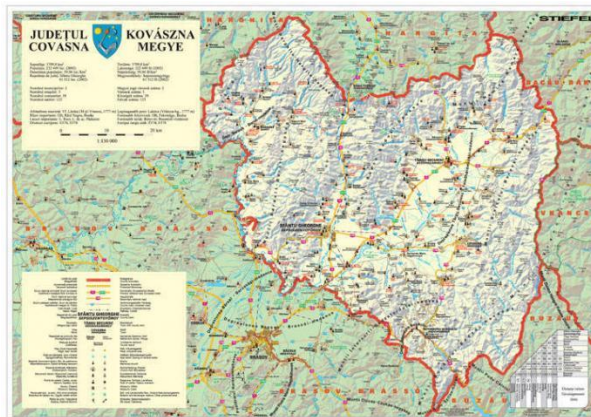
#### **3.1. A kutatás bemutatása**

Értekezésünkben a tanulói eredményességet befolyásoló tényezőket tárjuk fel. Arra keressük a választ, hogy milyen makroszintű, mezoszintű és mikroszintű tényezők lehetnek összefüggésben a tanulók eredményességével? Mint 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. Mikroszinten az egyénre és a családra visszavezethető tényezőkre koncentrálnak. Ebben az alfejezetben a kutatás helyszínét, módszereit, adatbázisát, hipotéziseit, valamint a változókat ismertetjük.

#### **3.1.1. A kutatás módszertana**

##### **3.1.1.1. A kutatás helyszíne**

Kutatásunk helyszíne a legkisebb, többségében magyarok által lakott Kovászna megye (6. ábra). Kovászna megye Erdély délkeleti részén található, a Kárpát-medence legkeletebbre fekvő megyéje. Háromszék néven a történelmi Székelyföld közigazgatási egységeinek: Sepszi, Kézdi, Orbai, Miklósvár fiúszék 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, 210177 főt tartanak 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 alapján<sup>26</sup> Kovászna megyében 4,82%-kal (200 042 fő) élnek most kevesebben, mint tíz éve. Jelenleg a megyében az össznépesség 71,8% vallja magát magyarnak. A 2011-es népszámlálási adatok alapján<sup>27</sup> Kovászna megyében két municípium, három város, 16 nagyközség és 24 község van nyilvántartva.

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

Municípiumok	2
Városok	3
Nagyközségek	16
Községek	24

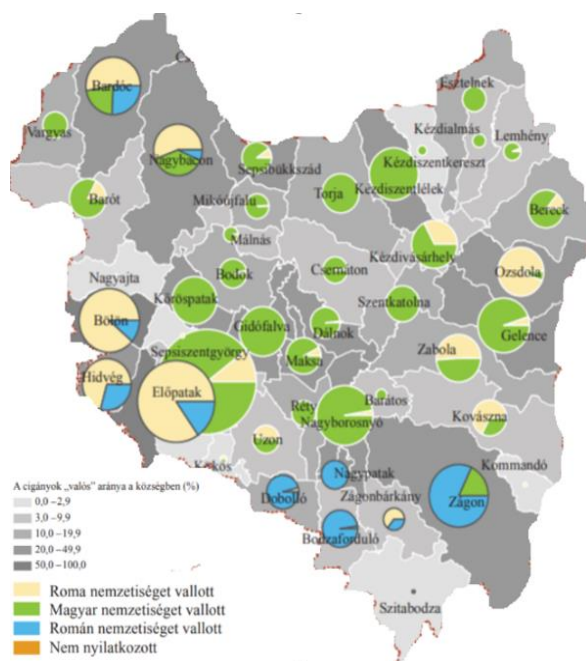
<sup>26</sup> Országos Statisztikai Intézet

[https://insse.ro/cms/sites/default/files/com\\_presa/com\\_pdf/rpl2021\\_date\\_provizorii\\_profil\\_teritorial\\_i\\_an\\_2023.pdf](https://insse.ro/cms/sites/default/files/com_presa/com_pdf/rpl2021_date_provizorii_profil_teritorial_i_an_2023.pdf)

<sup>27</sup> <https://www.kvmt.ro/hu/a-megye-telepuelese.html>

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 számához viszonyítva az önkormányzatok szerint háromszor nagyobb az arányuk (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).

Kovácsna megyében az etnikai eloszlást az alábbi térkép (11. ábra) nagyon jól tükrözi.



**11. ábra:** Kovácsna megye etnikai térképe a 2011-es népszámlálás alapján  
 Forrás: Kiss & Barna, 2012

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 (EN) eredményeit mutatjuk be.

Alapos megfontolás után úgy döntöttünk, hogy teljeskörű 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 tanulói kompozíciójára vonatkozó mutatók kialakítása, a reziliens és veszélyeztetett iskolák azonosítása is kivitelezhető.

A magyarországi kompetenciamérések (OKM) mintáját követve, igyekszünk feltárni és elemezni a tanulók eredményeit befolyásoló háttértényezőket, amelyek hatással vannak már alsó tagozaton a tanulói eredményesség alakulásában. 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, azok 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 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 szocio-ökonómiai 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 szocio-ökonómiai státusza alapján az alsó negyedbe,<sup>28</sup> 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).

### **3.1.2. A kutatás adatbázisa**

A tanulók eredményességét, valamint a befolyásoló tényezők elemzését adatbázisunk tette lehetővé (KOV-ET-OM-2017 adatbázis<sup>29</sup>), amit a saját készítésű háttérkérdőív adatai és a kompetenciamérések eredményei alapján hoztunk létre.

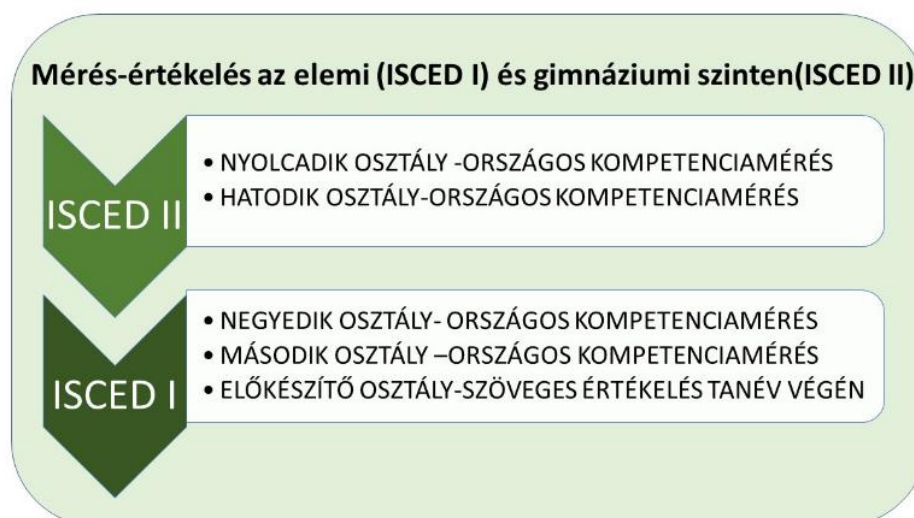
---

<sup>28</sup> OECD. *PISA Results 2018*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. 2019. 66.

<sup>29</sup> Saját adatbázis: a Kovászna megyei elemi tagozat végén sorra kerülő országos mérési eredményeinek (EN) a 2017-es adatbázisa

## A felmérésről

Romániában az Oktatási törvény által előírt mérések (EN) 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 tudásszint-mérést 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).



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

A felmérés és a háttérkérdőív kitöltése a tanév végén, 2017. májusának utolsó hetében történt. A negyedik évfolyamos tanulók számára országos szinten szervezik meg, a 2011-es Oktatási törvény 74. cikkelyében foglaltak és az erre a felmérésre

kidolgozott módszertan<sup>30</sup> 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 megoldani. A felmérés eredményeiről iskolai, valamint megyeszintű jelentés készül, amelyek az országos jelentés elkészítését segítik.

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).

Az eredményekről az országos jelentés a 4. osztály végi mérés cél- és feladatrendszerét a következőképpen részletezi és egészíti ki<sup>31</sup> (CNEE, 2017:4):

1. Általános és sajátos kompetenciák értékelése az írás-olvasás, valamint a matematika alapkompentenciákra 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.

---

<sup>30</sup> 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

<sup>31</sup> CNEE (2017): Raport Național: Evaluarea competențelor fundamentale dobândite în ciclul primar la finalul clasei a IV-a 2017 (EN IV 2017)

4. Az oktatásban résztvevő felek (a sajátos oktatáspolitikai fejlesztésekért felelősök, szakfelügyelők, módszertani felelősök, elemi tagozatos tanárok, tantervfejlesztők, tankönyvírók, szakértők testülete, közvélemény, szülők, tanulók stb.) tájékoztatása a 2017-ben sorra kerülő 4. osztályosok teljesítményszintjének a tantervi követelményekhez való viszonyításáról.

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 alkalmazhatók lenne.

A kisebbségi oktatásban résztvevő tanulók eredményeiről nagyon kevés információt szerezhetünk. Sem a megyei szintű, sem az országos jelentésben nem esik szó a kisebbségi oktatásban résztvevők mérési eredményeiről. Még az országos jelentést kiegészítő melléklet táblázatai sem nyújtanak semmiféle információt a tanulók anyanyelvi szövegértésének eredményeiről.

A kompetenciamérés értékelése kódok alapján történik (5. táblázat). A kódok mellé pontértékeket rendeltünk, hogy az eredmények statisztikai elemzését lehetővé tegyünk. Értekezésünkben 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.

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

<b>Kód</b>	<b>A kód jelentése</b>	<b>Kód mellé rendelt pontérték</b>
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

### **A 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 (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 a 6. táblázatban csoportosítottuk: a családi háttérükkel, eddigi iskolai pályafutásukkal kapcsolatos kérdésekre adott válaszokat otthon, a szüleikkel együtt tölthették ki, önkéntes alapon.

6. táblázat: A tanulói kérdőív kérdéscsoportjai (saját szerkesztés)

	<b>Kérdéscsoport</b>	<b>Példák</b>
<b>A család jellemzői</b>	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 könyv, íróasztal, számítógép, mobiltelefon)
	családi programok	A házi feladatok elkészítésében, délutáni tanulásban általában segít....
	szubjektív jóllét	Más családokkal összehasonlítva mennyire él jól a te családod?
	a tanuló karrierje	Melyik évben születted? Melyik év szeptemberében kezdted el az általános iskolát? Jártál-e előkészítő osztályban?
	tanulmányi eredmények	Ismételtél-e valaha osztályt? Milyen minősítéseid voltak a legutóbbi félév végén az alábbiakból...?
<b>A tanuló jellemzői</b>	olvasási szokások	Mikor olvastál utoljára könyvet a saját szórakozásodra?
	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 tárgyaktól?

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, családi jellemzőket leíró modell meghatározása volt, a lehető legtöbb diák esetében létezik 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.

### **3.1.3. 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 tőkeelméletek tükrében elemezzük.

Első kérdésünk a makroszintű tényezők vizsgálatára irányul. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy azok a tanulók, akik előkészítő osztályban jártak, 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 iskolákban 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 szocio-ökonómiai helyzetére visszavezethető tényezőkre koncentrálunk. Érdeklődésünk arra irányul, hogy van-e összefüggés a családi szocio-ökonómiai 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 előkészítő osztályban jártak, nagyobb arányban érnek el átlag feletti eredményeket a kompetenciaméréseken. Az előkészítő hosszabb átmenetet biztosít az óvoda és az iskola között, több időt hagyva az iskola teljesítményorientált munkamódjához való hozzászokásra. A korai intézményes keretek közötti oktatás nagymértékben befolyásolja a későbbi iskolai eredményeket (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 szocio-ökonómiai 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 változó vizsgálatunkban az oktatáspolitikai döntések nyomán bevezetett előkészítő osztályt tekintjük. Mint ahogy az előző fejezetben tárgyaltuk, az előkészítő osztályra, mint kulturális és társadalmi tőkeforrásra tekintünk. „A társadalmi tőke tartalmát az adott egyén azon tényleges vagy lehetséges társadalmi képességei képezik, amelyek az adott társadalom különböző intézményes helyzeteiben, és e helyzetekkel összefüggő különböző körülményei között léteznek. A latens társadalmi tőke az egyén lehetséges társadalmi képességeit foglalja magában, amelyek az egyén adott intézményes helyzeteivel összefüggő adott körülményei között nem társadalmi képességek, de más intézményes helyzetekkel összefüggő körülmények között tényleges társadalmi képességeké válhatnak” (Farkas, 2013:7).

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 kisebb iskolai közösségekben a szoros összetartó kapcsolatok védőfaktort is jelentenek a tanulók számára. A latens társadalmi tőke talán legjelentősebb funkciója, hogy az egyén érdekét hosszú távra vetíti és arra törekszik, hogy társadalmi tőkájének a lehető legnagyobb részét felhasználja (Farkas, 2013).

A teszteredmények, kompetenciamérések eredményei a település tulajdonságait is hordozzák. Mezoszintű befolyásoló tényezőként tekintünk a település típusára. Értekezésünkben 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 kompozíciójú 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 és az árnyékkutatás területén fellelhető tevékenységeken való részvétel és az eredményesség összefüggéseinek vizsgálatát is a mezoszintű tényezők kapcsán tárgyaljuk (Barabás, 2020; Barabás & Bacskai, 2020).

Mikroszinten a család szocio-ökonómiai 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. Vagyis 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 (forrás: saját szerkesztés)

### 3.1.4. 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 7. 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.

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

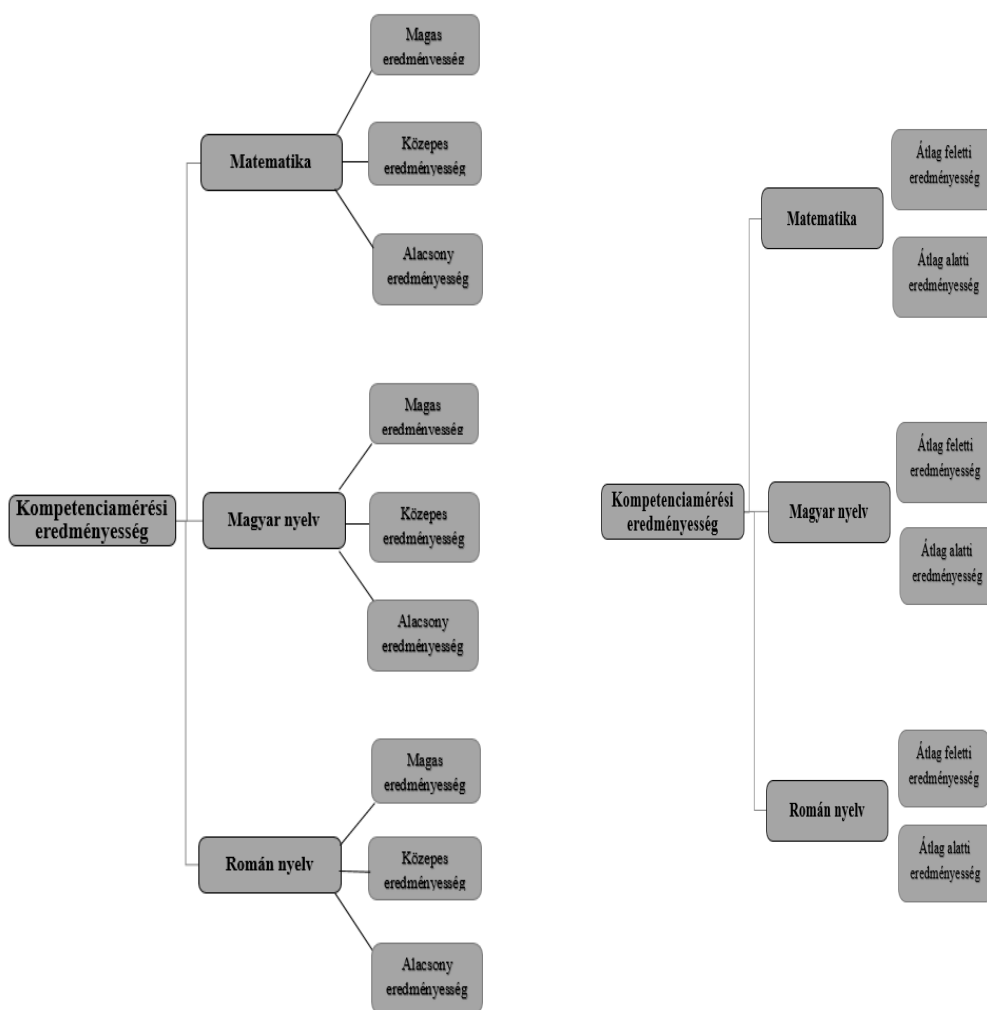
	<b>Magyar KME</b>	<b>Román KME</b>	<b>Matematika KME</b>
<b>Átlag</b>	46.69	33.93	50.18
<b>Szórás</b>	11.36	13.75	20.22

Forrás: KOV-ET-OM-2017 adatbázis

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 (keresztábla-elemzés és logisztikus regresszió) szükségessé teszik a függő változó kategóriákba sorolását. Ezzel kapcsolatban azt az elvet követjük, hogy a csoportokat a bele tartozó 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 pl. mint az évfolyamuk átlaga. Mivel a felmérés populációs mintát alkalmaz és a hiányzó diákokon kívül az alapsokasághoz tartozó diákról 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 keresztábla 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 alacsony eredményességi kategória; 46-54 közepes

eredményesség; 55-60 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  
 Forrás: 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 a 52, a román esetében a 32 és a matematika esetében az 53 jelenti azt a határt, amely fölött a diákok kevesebb, mint 50%-a van. Az átlag alatti kategória végpontjai 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. Ezek magyarázhatóak 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 arányai önmagukban nincsenek hatással az iskolai eredményekre. Ugyanakkor az etnikai arány és az oktatás nyelvét egyidejű vizsgálata során kimutatható, hogy a tömbmagyar régiókban a magyar nyelven zajló oktatásban eredményesebbek a tanulók, mint az államnyelven folytatott tanulmányokban. A családi háttér és a minél korábbi intézményes oktatás erős hatása viszont annál inkább kimutatható (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 teljeskörű 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, kérdőívünkéből kimaradt az erre vonatkozó kérdés.

## 3.2. A kutatás eredményei

### 3.2.1. A vizsgált populáció jellemzői

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

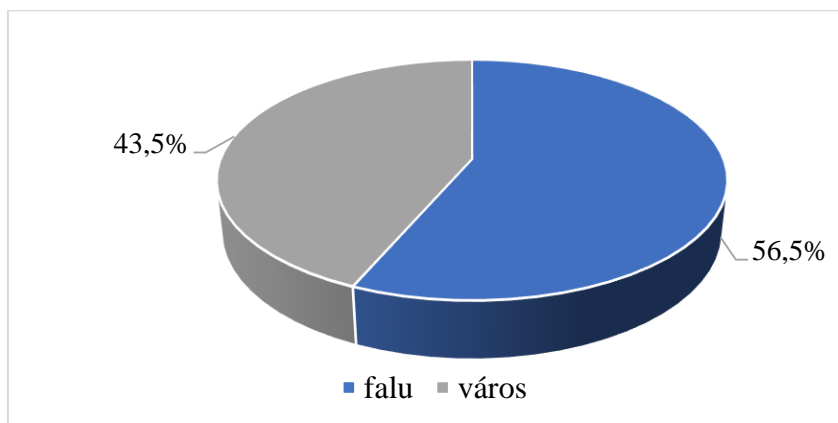
Mint már említettük a 3.1. fejezetben, a pontértékek alapján három kategóriába soroljuk a tanulókat: alacsony, közepes és magas eredményességű csoportokat alakítottunk ki. Ahogy a 8. táblázat is mutatja, az elért eredmények alapján a tanulók 29,5%-át magyar nyelvből, 25,9%-át román nyelvből, 24,1%-át matematikából soroltuk a magas eredményességi kategóriába. A közepes eredményesség esetén 46,2%-át matematikából, 40,2%-át románból, 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%-a pedig matematikából gyenge eredményeket ér el az országos mérés (EN) során.

8. táblázat. Kompetenciamérések eredményei (oszlopszázalék)

	Magyar KME	Román KME	Matematika KME
<b>Alacsony eredményesség</b>	35.5 %	33,9 %	29,7 %
<b>Közepes eredményesség</b>	35.0 %	40,2%	46,2 %
<b>Magas eredményesség</b>	29,5 %	25,9 %	24,1 %

Forrás: KOV-ET-OM-2017 adatbázis

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



15. ábra. Tanulói megoszlás településtípusonként

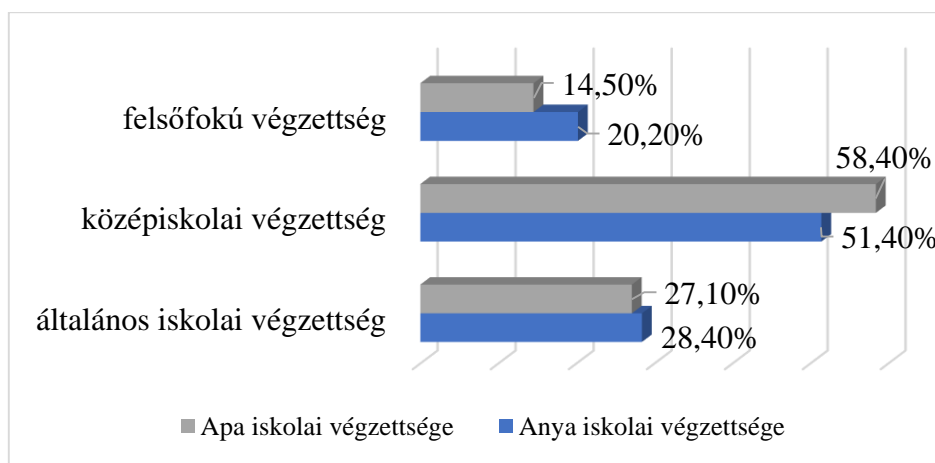
A szülők iskolai végzettségében hét kategóriát különböztetünk meg (9. táblázat): nem járt iskolába, 1-4 osztály, 5-8 osztály, 9-11 osztály, 12 osztály érettségi nélkül, 12 osztály érettséggel, felsőfokú végzettség.

**9. táblázat:** Szülők legmagasabb iskolai végzettsége

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%

Forrás: KOV-ET-OM-2017 adatbázis

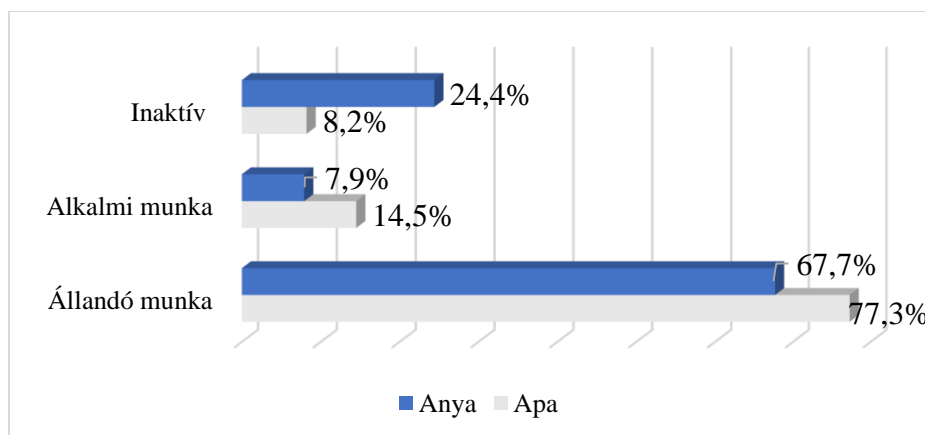
A szülők végzettségét átkódoltuk, 3 kategóriát alkottunk (16. ábra): általános iskolával, középiskolai végzettséggel, valamint felsőfokú végzettséggel rendelkezők. Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők aránya hasonló: az anyák 28,4%-a, az apák 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 vizsgáljuk, itt is átkódoltuk, 3 kategóriát alkottunk: aktív (állandó munkával rendelkezők), alkalmi munkát vállalók, valamint inaktív kategóriát határoztuk meg. Amint 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, 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 ( $p \leq 0.001$ ). 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 helyzet megítélés során 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 a sikeres jövőt alapozhatja meg (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).

### **3.2.2. 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 előkészítő osztályban jártak, 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 a 10. táblázatban látható. Az előkészítő osztályba járó tanulók esetében az anyák 23,1%-a általános iskolai végzettséggel rendelkezik, 54,7%-a középiskolát végzett, valamint 22,1% felsőfokú végzettségű. Az anyák iskolai végzettsége azok a 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.

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

<b>Anya iskolai végzettsége</b>	<b>Járt előkészítő osztályban</b>	<b>Nem járt előkészítő osztályban</b>
<b>Általános iskolai végzettség</b>	23.1%	<u>65.9%</u>
<b>Középiskolai végzettség</b>	<u>54.7%</u>	27.1%
<b>Felsőfokú végzettség</b>	<u>22.1%</u>	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, valamint 15,5% felsőfokú végzettségű. Azok a 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, valamint 6,3% 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 osztályban.

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

<b>Apa iskolai végzettsége</b>	<b>Járt előkészítő osztályban</b>	<b>Nem járt előkészítő osztályban</b>
<b>Általános iskolai végzettség</b>	21.9%	<u>65.1%</u>
<b>Középiskolai végzettség</b>	<u>62.6%</u>	28.6%
<b>Felsőfokú végzettség</b>	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, növeli az eredményességet (Barabás, 2019a, 2019b, 2019e, 2019f). Az intézményes keretek között történő koragyermekkorai nevelés hatásait a családi háttérjellemzőkkel együtt elemezve rávilágítanak arra, hogy az intézményes keretek között történő nevelésben részesülő gyermekek esetében az oktatás-nevelés hatására javulnak a verbális, non-verbális 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 munkaerő piaci szerep esetében az átkódolás során három kategóriát határoztunk meg: állandó aktivitás, alkalmi munka és inaktív. Szignifikáns összefüggést találtunk mindkét szülő esetében ( $p \leq 0.001$ ).

**12. táblázat:** Az anya munkaerő-piaci szerepe és az előkészítő osztályba járás közötti összefüggések (oszlopszázalék)

<b>Anya munkaerő-piaci szerepe</b>	<b>Járt előkészítő osztályban</b>	<b>Nem járt előkészítő osztályban</b>
<b>Állandó munka</b>	<u>71.1%</u>	42.7%
<b>Alkalmi munka</b>	6.6%	<u>16.9%</u>
<b>Inaktív</b>	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%-nak állandó munkája van, 6,6%-a alkalmi munkával rendelkezik, míg 22,3%-a inaktív. Az előkészítő osztályba nem járók esetében az anyák 42,7%-nak állandó munkája van, 16,9%-a alkalmi munkával rendelkezik, míg 40,3%-a inaktív (12. táblázat).

**13. táblázat:** Az apa munkaerő-piaci szerepe és az előkészítő osztályba járás közötti összefüggések (oszlopszázalék)

<b>Apa munkaerő-piaci szerepe</b>	<b>Járt előkészítő osztályban</b>	<b>Nem járt előkészítő osztályban</b>
<b>Állandó munka</b>	<u>80.4%</u>	53.8%
<b>Alkalmi munka</b>	12.9%	26.9%
<b>Inaktív</b>	6.7%	19.3%

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%-nak állandó munkája van, 12,9%-a alkalmi munkával rendelkezik, míg 6,7%-a inaktív. Az előkészítő osztályban nem járók esetében az apák 53,8%-nak állandó munkája van, 26,9%-a alkalmi munkával rendelkezik, míg 19,3%-a inaktív (13. táblázat). Az előkészítő osztályba járó tanulók szülei nagyobb arányban aktívak és állandó munkával rendelkeznek, mint az előkészítő osztályban nem járó tanulók szülei.

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

Mint ahogy a 14. 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. Azok a tanulók, akik nem jártak előkészítő osztályban, 67,9%-a falun tanul, míg 32,1%-a városi iskolában jár.

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

	<b>Kistelepülés</b>	<b>Város</b>
<b>Járt előkészítő osztályban</b>	54.9%	<u>45.1%</u>
<b>Nem járt előkészítő osztályban</b>	<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 szocio-ökonómiai 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 az között, 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 osztályban, mint azok a társaik, aki nem jártak (15. táblázat).

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

	<b>Kompetenciamérések eredménye románból</b>	
	átlag alatti	átlag fölötti
<b>Járt előkészítő osztályban</b>	51.7%	<u>48.3%</u>
<b>Nem járt előkészítő osztályban</b>	<u>71.7%</u>	28.3%

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

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

Szignifikáns ( $p \leq 0.001$ ) összefüggést találtunk az előkészítő osztály és a matematika kompetenciamérési eredmények között (16. 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.

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

	<b>Kompetenciamérések eredménye matematikából</b>	
	átlag alatt	átlag fölött
<b>Járt előkészítő osztályt</b>	42.3%	<u>57.7%</u>
<b>Nem járt előkészítő osztályt</b>	<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 összefüggés ( $p \leq 0.001$ ) mutatható ki az előkészítő osztály és a magyar kompetenciamérések eredményei között is (17. 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%-a sorolható átlag feletti kategóriába.

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

	<b>Kompetenciamérések eredménye magyarból</b>	
	átlag alatt	átlag fölött
<b>Járt előkészítő osztályban</b>	37.9%	<u>62.1%</u>
<b>Nem járt előkészítő osztályban</b>	<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 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 segíti, 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 az is, hogy iskolaelőkészítőben vagy iskolai életet megelőző szakaszban azok a tevékenységek, amelyek a gyerek 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.

### 3.2.3. 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 (18. táblázat).

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

	Kistelepülés	Város
<b>Hátrányos</b>	<u>91.2%</u>	8.8%
<b>Nem hátrányos</b>	48.2%	<u>51.8%</u>

N=1054, 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.

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

találunk. A kistelepülésen működő iskolákban 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 városi iskolások 60,3%-a kerül ebbe a kategóriába.

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

Az iskola helye	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
<b>Kistelepülés</b>	<u>68.8%</u>	53.6%	39.7%
<b>Város</b>	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%.

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

Az iskola helye	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
<b>Kistelepülés</b>	<u>68.9%</u>	51%	45,4%
<b>Város</b>	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 (21. táblázat).

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

Az iskola helye	Alacsony eredményesség	Közepes eredményesség	Magas eredményesség
<b>Kistelepülés</b>	<u>76.1%</u>	53.8%	34%
<b>Város</b>	23.9%	46.2%	<u>66%</u>

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 kistelepeülésen 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 kistelepeülésen 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 kompetenciaterület 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 szocio-ökonómiai státuszuk alapján a vizsgált populáció alsó negyedébe sorolhatók, a tanulók 6,8%-a magyar, a matematika 6,3%-a és román esetében 12,2% mondható reziliensnek a korrigált eredményesség alapján. A kistelepeülések 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 kistelepeülések 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 kistelepüléseken. 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 kistelepülési reziliencia a jellemző, míg a matematika kompetenciamérések esetén a szocio-ökonómiai 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 kistelepüléseken. A különböző kompetenciamérés területen a reziliens tanulók aránya eltérő. Ugyanakkor csak a román kompetenciamérés esetén igazolódott, hogy a kistelepüléseken nagyobb az esélye a reziliencia kialakulásának (Bacsikai & Barabás, 2019).

#### **3.2.4. Az extrakurrikulum/árnyékoktatás területén fellelhető tevékenységen való részvétel és a tanulói eredményesség összefüggései**

Harmadik hipotézisünk az iskolai, tanórán kívüli extrakurrikurális, 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 Györi, 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 munkaerő-piaci 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/árnyékoktatás 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.

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

Anya iskolai végzettsége	Korrepetáló, fejlesztő foglalkozások		Tehetségondozó 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 $\geq$ 2.0

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

Ntábor=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.

Az anya iskolai végzettsége és az iskola által biztosított extrakurrikuláris tevékenységek közül, a korrepetáló, fejlesztő foglalkozások és tehetségondozó tevékenységeken való részvétel ( $p \leq 0.001$ ) között szignifikáns összefüggés mutatható

ki (22. táblázat). Ugyanakkor szignifikáns összefüggést ( $p \leq 0.001$ ) 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% vett részt az iskola által szervezett táborokban, a középfokú végzettséggel rendelkezők esetében 63,3%, míg a felsőfokú végzettségű anyáknál 87,6%-a.

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 tevékenységeken és az iskolai táborok esetében (23. táblázat). A felsőfokú végzettséggel rendelkező apák esetén 87,6% -ban vett részt a tanuló tehetséggondozó tevékenységeken, 87%-ban 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.

**23. 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
<b>Általános iskolai végzettség</b>	<u>18.6%</u>	81.4%	38.9%	<u>61.1%</u>	39.3%	<u>60.7%</u>
<b>Középiskolai végzettség</b>	12.3%	<u>87.7%</u>	63.3%	36.7%	<u>66%</u>	34%
<b>Felsőfokú végzettség</b>	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 árnyékkoktatás területén számos tevékenységet vehetnek igénybe a tanulók, amelyek nem ingyenesen hozzáférhetők. Ezek lehetnek magánórák/különórák, egyéb tevékenységek, amelyeken 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). Szülők nagy része ebből a célból járattja gyermekét szakkörökre, magánórákra, különböző táborokba. Megvizsgáltuk azt is, hogy az anya végzettsége és az árnyékkoktatás területén fellelhető iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek között találunk-e szignifikáns összefüggést.

**24. 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
<b>Általános iskolai végzettség</b>	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>
<b>Közép iskolai végzettség</b>	33.9%	66.1%	8.2%	<u>91.8%</u>	<u>8.8%</u>	91.2%	23.7%	97.3%	45.1%	54.9%
<b>Felsőfokú végzettség</b>	<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, idegen nyelv magánóra, zene, sport tevékenységek és különböző táborokban való részvétel és az anya iskolai végzettsége között. Az általános iskolával rendelkező anyák esetében a tanulók 14,2%-a járt szakkörökre, 3%-a idegen nyelv magánórára, 2,4%-a zene foglalkozásra, 9,4%-a sport tevékenységre, valamint 23%-a táborban vett részt (24. táblázat).

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

Szignifikáns összefüggést találtunk az apák iskolai végzettsége és az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek között is (25. 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 munkaerő-piaci szerepét (állandó munkával rendelkeznek vagy nem) és a szubjektív gazdasági helyzet mutatóit (mit gondolnak, hogyan élnek a környezetükhöz képest) vettük.

**25. 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
<b>Általános iskolai végzettség</b>	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>
<b>Középiskolai végzettség</b>	36%	64%	11.6%	88.4%	9.5%	90.5%	25.4%	74.6%	47%	53%
<b>Felsőfokú végzettség</b>	<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 $\geq$ 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 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).

**26. táblázat:** Az anya munkaerő-piaci szerepe és az iskola által szervezett extrakurrikuláris tevékenységek közötti összefüggés (sorszázalék)

Anya munka	Tehetségondozó tevékenységek		Tábor	
	igen	nem	igen	nem
<b>Nem állandó</b>	12.7%	<u>87.3%</u>	46.7%	<u>53.3%</u>
<b>Állandó</b>	<u>24.1%</u>	75.9%	<u>69.3%</u>	30.7%

Ntehetségondozó tevékenységek=1046, Ntábor=1002, 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 munkaerő-piaci szerepe nem mutatott szignifikáns összefüggést a korrepetáló/fejlesztő tevékenységeken való részvétellel. Szignifikáns összefüggés mutatható ki viszont az anya munkaerő-piaci helyzete és a tehetséggondozó tevékenységeken, az iskolai táborokban való részvétel között (26. táblázat). Az állandó munkával rendelkező anyák esetében a tanulók 24,1%-a tehetséggondozó tevékenységen, 69,3%-a táborban vett részt. Az árnyékoktatás területén fellelhető (27. táblázat) szakkörök, idegen nyelv magánóra, zene, sport tevékenységek, táborok és az anya munkaerő-piaci helyzete között is szignifikáns összefüggést találtunk (Bacsikai & Barabás, 2019).

**27. táblázat:** Az anya munkaerő-piaci szerepe és az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel közötti összefüggés (sorszázalék)

Anya munka viszonya	Szakkör		Idegen nyelv		Zene		Sport		Tábor	
	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem
<b>Nem állandó</b>	24.8%	<u>75.2%</u>	4.1%	<u>95.9%</u>	46.7%	<u>53.3%</u>	5%	<u>95%</u>	27.6%	<u>72.4%</u>
<b>Állandó</b>	<u>38.5%</u>	61.5%	<u>14.3%</u>	85.7%	<u>69.3%</u>	30.7%	<u>12.2%</u>	87.8%	<u>52.3%</u>	47.7%

Nszakkör=1047, Nidegen nyelv=1051, Nzene=1050, 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.

Az iskola által szervezett tehetséggondozó tevékenységek, táborok, valamint az iskolán kívüli szakkörök, idegen nyelv magánórák, sport tevékenységek, táborok és az apa munkaerő-piaci helyzete között is szignifikáns összefüggést találtunk

(28. táblázat). Az állandó munkával rendelkező apák esetében a gyerekek 38,6%-a szakkörön, 13,8%-a idegen nyelv magánórán, 29,1%-a sport tevékenységeken és 49%-a táborban vett részt, míg az állandó munkával nem rendelkező apák esetében a tanulók 19,7%-a szakkörön, 1,9%-a idegen nyelv magánórán, 14,1%-a sport tevékenységeken és 28,6%-a táborban vett részt (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 tehetséggondozó tevékenységekre járt. Azok viszont, akik a szubjektív gazdasági helyzetüket átlagon alulinak ítélték meg, azok közül 82%-a ( $\text{Adj.resid} \geq 2.0$ ) nem vett részt ilyen jellegű tevékenységeken.

**28. táblázat:** Az apa munkaerő-piaci szerepe és az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel közötti összefüggés (sorszázalék)

Apa munkaviszonya	Szakkör		Idegen nyelv		Sport		Tábor	
	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem
<b>Nem állandó</b>	19.7%	<u>80.3%</u>	1.9%	<u>98.1%</u>	14.1%	<u>85.9%</u>	28.6%	<u>71.4%</u>
<b>Állandó</b>	<u>38.6%</u>	61.4%	<u>13.8%</u>	86.2%	<u>29.1%</u>	70.9%	<u>49%</u>	51%

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

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, idegen nyelv, zene, sport tevékenységeken, valamint táborokban.

**29. 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
<b>Gyenge gazdasági helyzet</b>	30.9%	<u>69.1%</u>	8.5%	<u>91.5%</u>	8.7%	91.3%	40.1%	<u>59.9%</u>
<b>Jó gazdasági helyzet</b>	<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 (Adj.resid $\geq$ 2.0).

Az iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek/árnyékköztartás területén fellelhető tevékenységek (szakkörök, magánórák, iskolán kívül szervezett táborok) és a településtípus között is szignifikáns az összefüggés (30. táblázat). A szakkörök, idegen nyelv különórák/magánórák, a sport tevékenységeken és különböző táborokban való részvétel magasabb aránya a városi iskolákban tanuló diákokra jellemző (Bacsikai & Barabás, 2019). Ez magyarázható azzal is, hogy a városi környezetben tanulók számára jobban elérhetők ezek a lehetőségek, míg a kistelepülések iskoláiban tanuló diákok számára ez nem mindig kivitelezhető. Az árnyékköztartás területén

megtalálható magánjelleű oktatás gyakrabban fordul elő a városi, mint a vidéki térségekben

(Bray, 1999).

**30. 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
<b>Kistelepülés</b>	22.7%	<u>77.3%</u>	15%	<u>85%</u>	3.9%	<u>96.1%</u>	36.7%	<u>63.3%</u>
<b>Város</b>	<u>48%</u>	52%	<u>38.5%</u>	61.5%	<u>19.7%</u>	80.3%	<u>52.8%</u>	47.2%

NSzakkör=1047, Nidegen nyelv=1051, Nsport=1051, 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

Esetünkben a kistelepülések iskoláinak tanulóinak 22,7%-a szakkörökön, 15%-a idegen nyelv magánórákon, 3,9%-a sport tevékenységeken 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, amely 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 9%-a (Bray,1999).

Az extrakurrikuláris aktivitás és a tanulói eredményesség összefüggései vizsgálatokor 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%-t magyar nyelvből soroltuk a közepes szintű csoportba. Az alacsony eredményességű kategóriába viszont szinte mindenik mérési területen a vizsgált minta egyharmadát sorolhatjuk: 35,5%-a magyar, 33,9%-a román, 29,7%-a pedig 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 korrepetáláson/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.

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

	Magyar KME			Román KME			Matematika KME		
	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas
<b>Szülő/ nagyszülő segíti délután</b>	31.8%	<u>38.0%</u>	30.2%	31.2%	42.6%	6.2%	26.0%	48.9%	25.1%
<b>Iskolai délutáni oktatás</b>	0.5%	34.1%	25.4%	<u>40.3%</u>	36.0%	3.7%	35.1%	42.0%	22.9%
<b>Egyedül tanul</b>	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 $\geq$ 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 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 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 31. táblázatban látható, akik délután is az iskolában tanulnak, mindössze 25,4%-a magyarból, 23,7%-a románból, 22,9%-a 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 (31. táblázat).

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

**32. táblázat:** A tehetséggondozó foglalkozáson való részvétel és az eredményesség közötti összefüggések (sorszázalék)

	Magyar KME			Román KME			Matematika KME		
	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas
<b>Részt vesz</b>	19.4%	38.8%	<u>41.7%</u>	20.7%	39.9%	<u>39.4%</u>	17.9%	47.8%	<u>34.3%</u>
<b>Nem vesz</b>	<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 $\geq$ 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.

Azok közül, akik részt vesznek az iskola által szervezett tehetségondozó tevékenységen magyarból 41,7%-a, románból 39,4%-a és matematikából 34,3%-a ér el magas eredményességet, míg akik nem járnak, azoknak magyarból 26,3%-a, románból 22,5%-a és matematikából 21,7%-a. A közepes eredményességű csoport esetében is magasabb arányban teljesítenek azok, akik részt vesznek tehetségondozó 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 kompetencia területen kimutatható az iskolai táborban való részvétel jótékony hatása. Akik részt vettek iskolai szervezésű táborban, azoknak magyarból 35%-a, románból 29,6%-a és matematikából 29,2%-a sorolható a magas eredményességű kategóriába. Akik nem vettek részt, azok közül magyarból 20,1%-a, románból 19,8%-a és matematikából 16%-a 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, akik részt vesznek a táborokban 35%-a ér el magas eredményességet, míg akik nem vesznek részt, azok közül 20,1% kerül ebbe a kategóriába. Szembetűnő különbség van az alacsony eredményesség területén is a résztvevők és nem-résztvevők aránya között: azok, akik nem vesznek részt 45,7%-a kerül a gyenge eredményeket elért tanulók soraiba, míg a táborokban résztvevők közül 29,6%.

Kutatásunk során az árnyékkoktatás 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 táborokkal, szignifikáns összefüggést mutat ( $p \leq 0.001$ ).

**33. 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
<b>Részt vesz</b>	26.4%	37.9%	<u>35.7%</u>	28.1%	40.7%	<u>31.2%</u>	21.7%	43.9%	<u>34.4%</u>
<b>Nem vesz</b>	<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%-a matematikából kerül magas eredményességi kategóriába. Megállapíthatjuk azt is, hogy azok közül, akik nem vettek részt, 42,9%-a magyarból, 38,8%-a románból,

34,9%-a matematikából került az alacsony eredményességi csoportba. A közepes eredményesség esetében megjegyezhetjük, hogy - a matematika területét kivéve - az iskolán kívül szervezett táborokban résztvevő tanulók magasabb arányban kerülnek a közepes kategóriába, mint azok, akik nem vesznek részt iskolán kívül szervezett táborban (33. táblázat).

A kiegészítő oktatás egyaránt vonatkozhat oktatási tartalmakra/területekre olyan területekre, mint pl. 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).

**34. 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
<b>Részt vesz</b>	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>
<b>Nem vesz részt</b>	<u>40.2%</u>	33.7%	26.1%	<u>38.8%</u>	37.3%	24.0%	<u>35.0%</u>	46.7%	18.2%

$N_{\text{magyar}}=984$ ,  $N_{\text{román}}=999$ ,  $N_{\text{matematika}}=1006$ , 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 sport különórák jótékony hatása megmutatkozik mindhárom kompetenciaterületen, de legkiemelkedőbb a magas eredményességi kategóriába kerülés a matematika eredmények esetében. Itt ugyanis a sport tevékenységeken résztvevők mintegy 41,2%-a kerül a magas eredményességi zónába, s mindössze 14,2%-a az alacsony eredményességi kategóriába. Míg azok, akik nem vettek részt, 18,2%-át sorolhatjuk 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 (34. táblázat).

A zene különórákon való részvétel és a három kompetenciamérés eredményei is szignifikáns összefüggést mutatnak (35. táblázat): nagyobb arányban kerülnek a magas eredményességi csoportban, akik jártak ilyen tevékenységekre. Akik nem jártak zene magánórára, mindhárom mérési területen nagyobb arányban sorolhatók az alacsony eredményességi kategóriába.

**35. 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
<b>Részt vesz</b>	13.0%	39.0%	<u>48.0%</u>	19.0%	43.0%	<u>38.0%</u>	10.9%	45.5%	<u>43.6%</u>
<b>Nem vesz részt</b>	<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 idegen nyelv tevékenységek jelentősége is nagyon hangsúlyosan megmutatkozik: a magyar nyelvi eredmények esetén láthatjuk, hogy 40%-a a tanulóknak 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 (36. táblázat).

**36. táblázat:** Az idegen nyelv magánórákon való részvétel és az eredményesség közötti összefüggések (sorszázalék)

	Magyar KME			Román KME			Matematika KME		
	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas	alacsony	közepes	magas
<b>Részt vesz</b>	18.2%	41.8%	<u>40.0%</u>	20.7%	<u>49.5%</u>	29.7%	12.5%	50.0%	<u>37.5%</u>
<b>Nem vesz részt</b>	<u>37.7%</u>	34.2%	28.1%	<u>35.4%</u>	39.1%	25.4%	<u>31.8%</u>	45.7%	22.5%

$N_{\text{magyar}}=984, N_{\text{román}}=999, N_{\text{matematika}}=1006, \text{Sig.}^{***}, \text{Adj.resid} \geq 2.0$

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 sport, idegen nyelv és zene magánórák hatásait elemezve megállapíthatjuk, hogy 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).

**37. 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
<b>Részt vesz</b>	22.1%	34.8%	<u>43.1%</u>	25.3%	39.7%	<u>35.0%</u>	15.4%	47.1%	<u>37.5%</u>
<b>Nem vesz</b>	<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 $\geq$ 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 legmagasabb arányban a magyar kompetenciamérési eredmények területén lehet megfigyelni a magas eredményességi kategóriát: itt a szakkörökön résztvevők 43,1%-a kerül a magas eredményességi csoportba, míg románból 35%-a és matematikából 37,5%-a. Az alacsony eredményesség esetében, akik nem vettek részt, azoknak 42,3%-a magyarból, 38,2%-a románból, 36,8%-a matematikából ér el gyenge eredményeket. A közepes eredmények esetében nincs lényeges különbség azok között, akik részt vettek vagy 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 árnyékkoktatás 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/árnyékkoktatás területén fellelhető tevékenységeken való részvétel és a tanulók eredményessége közötti összefüggések elemzésére fókuszáltunk. Feltártuk a szülők iskolai végzettsége, munkaerő-piaci 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 (Bacsikai & 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

kompetencia területen 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. 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 szocio-ökonómiai státusszal rendelkezők

közötti szakadékból eredő különbségeket csökkenteni lehet, és ez segítheti a tanulók magas eredményességi csoportba kerülését.

### **3.2.5. Szülők iskolai végzettsége és a tanulói eredményesség összefüggései**

Negyedik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a család szocio-ökonómiai 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 matematika eredményeket elemezve, láthatjuk, hogy szignifikáns összefüggés van az anyák iskolai végzettsége és a tanulók eredményei között (38. táblázat): az általános végzettséggel rendelkező anyák esetében a tanulók 63,3%-a az alacsony eredményességi kategóriába, 29,2% 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%-a az alacsony, 38,4%-a a közepes és 54,5%-a magas eredményességet ér el.

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

<b>Anya iskolai végzettsége</b>	<b>Alacsony eredményesség</b>	<b>Közepes eredményesség</b>	<b>Magas eredményesség</b>
<b>Általános iskolai végzettség</b>	<u>63.3%</u>	29.2%	7.5%
<b>Középiskolai végzettség</b>	21.4%	<u>58.1%</u>	20.5%
<b>Felsőfokú végzettség</b>	7.1%	38.4%	<u>54.5%</u>

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.

Szignifikáns összefüggést találtunk az anyák iskolai végzettsége és a tanulók eredményei között a román kompetenciamérés esetében is (39. táblázat): az általános végzettséggel rendelkező anyák esetében a tanulók 58,1%-a az alacsony eredményességi kategóriába, 28,2% a közepes eredményességi csoportba, míg a tanulók 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, 24,7%-a kerül a magas eredményességi kategóriába. A felsőfokú végzettségű anyák esetében a tanulók 13,9%-a az alacsony, 41,1%-a a közepes és 45%-a magas eredményességet ér el.

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

<b>Anya iskolai végzettsége</b>	<b>Alacsony eredményesség</b>	<b>Közepes eredményesség</b>	<b>Magas eredményesség</b>
<b>Általános iskolai végzettség</b>	<u>58.1%</u>	28.8%	13.1%
<b>Középiskolai végzettség</b>	29.4%	<u>45.8%</u>	24.7%
<b>Felsőfokú végzettség</b>	13.9%	41.1%	<u>45.0%</u>

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.

A magyar felmérés esetében is szignifikáns összefüggés mutatható ki az anyák iskolai végzettsége és a tanulók eredményei között (40. táblázat): az általános végzettséggel rendelkező anyák esetében a tanulók 63,7%-a az alacsony eredményességi kategóriába, 25,8% 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 az alacsony, 39,5%-a a közepes, míg 29,9%-a kerül a magas eredményességi kategóriába. A felsőfokú végzettségű anyák esetében a tanulók 11,9%-a az alacsony, 35,7%-a a közepes és 52,4%-a magas eredményességi kategóriába kerül.

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

<b>Anya iskolai végzettsége</b>	<b>Alacsony eredményesség</b>	<b>Közepes eredményesség</b>	<b>Magas eredményesség</b>
<b>Általános iskolai végzettség</b>	<u>63.7%</u>	25.8%	10.5%
<b>Középiskolai végzettség</b>	30.6%	<u>39.5%</u>	29.9%
<b>Felsőfokú végzettség</b>	11.9%	35.7%	<u>52.4%</u>

Nromán=985, 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 matematika kompetenciamérések eredményeinek az összefüggéseit elemezve, láthatjuk, hogy szignifikáns összefüggés van az apák iskolai végzettsége és a tanulók eredményei között (41. 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 a tanulók 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 az alacsony, 34,9%-a a közepes és 57%-a a magas eredményességet ér el.

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

<b>Apa iskolai végzettsége</b>	<b>Alacsony eredményesség</b>	<b>Közepes eredményesség</b>	<b>Magas eredményesség</b>
<b>Általános iskolai végzettség</b>	<u>57.8%</u>	35.1%	7.1%
<b>Középiskolai végzettség</b>	22.6%	<u>53.8%</u>	23.6%
<b>Felsőfokú végzettség</b>	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 a tanulók 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.

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

<b>Apa iskolai végzettsége</b>	<b>Alacsony eredményesség</b>	<b>Közepes eredményesség</b>	<b>Magas eredményesség</b>
<b>Általános iskolai végzettség</b>	<u>58.1%</u>	28.8%	13.1%
<b>Középiskolai végzettség</b>	29.4%	<u>45.8%</u>	24.7%
<b>Felsőfokú végzettség</b>	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 (43. 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.

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

<b>Apa iskolai végzettsége</b>	<b>Alacsony eredményesség</b>	<b>Közepes eredményesség</b>	<b>Magas eredményesség</b>
<b>Általános iskolai végzettség</b>	<u>63.7%</u>	25.8%	10.5%
<b>Középiskolai végzettség</b>	30.6%	<u>39.5%</u>	29.9%
<b>Felsőfokú végzettség</b>	11.9%	35.7%	<u>52.4%</u>

Nromán=985, 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 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 az apák az 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 alakul. 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 szocio-ökonómiai 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 tőkéje korlátozza a munkaerőpiacon való elhelyezkedést, ugyanakkor befolyásolta a gazdasági tőkéjük 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 (44. 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, akik nem családban élnek, esetünkben 63,3%-a az alacsony, 16,7%-a a közepes és 20%-a a magas eredményességi csoportba kerül.

**44. 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 munkaerő-piaci 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.

**45. táblázat:** Az anya munkaerő-piaci szerepe és a matematika kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés (sorszázalék)

Anya munka viszonya	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 munkaerő-piaci 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 (45. táblázat).

**46. táblázat:** Az anya munkaerő-piaci szerepe és a román kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés (sorszázalék)

<b>Anya munka viszonya</b>	<b>Alacsony eredményesség</b>	<b>Közepes eredményesség</b>	<b>Magas eredményesség</b>
<b>Nem állandó</b>	<u>48.5%</u>	31.7%	19.8%
<b>Állandó</b>	26.7%	<u>44.4%</u>	<u>28.9%</u>

N= 1005, 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.

Szignifikáns összefüggést állapíthatunk meg a román kompetenciamérés esetében is az eredményesség és az anya munkaviszonya között (46. 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.

**47. táblázat:** Az anya munkaerő-piaci szerepe és a magyar kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés

<b>Anya munka viszonya</b>	<b>Alacsony eredményesség</b>	<b>Közepes eredményesség</b>	<b>Magas eredményesség</b>
<b>Nem állandó</b>	<u>50.9%</u>	30.2%	18.9%
<b>Állandó</b>	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 (47. táblázat).

Mindhárom kompetenciamérés esetén szignifikáns összefüggést találtunk az apa munkaerő-piaci 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 matematika eredmények 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 (48. táblázat).

**48. táblázat:** Az apa munkaerő-piaci szerepe és a matematika kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés (sorszázalék)

<b>Apa munka viszonya</b>	<b>Alacsony eredményesség</b>	<b>Közepes eredményesség</b>	<b>Magas eredményesség</b>
<b>Nem állandó</b>	<u>52.0%</u>	35.5%	12.5%
<b>Állandó</b>	22.5%	<u>49.7%</u>	<u>27.8%</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.

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 az alacsony eredményességi zónába, 31,1%-a közepes, és 18,9%-a 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 (49. táblázat).

**49. táblázat:** Az apa munkaerő-piaci szerepe és a román kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés (sorszázalék)

<b>Apa munka viszonya</b>	<b>Alacsony eredményesség</b>	<b>Közepes eredményesség</b>	<b>Magas eredményesség</b>
<b>Nem állandó</b>	<u>50.0%</u>	31.1%	18.9%
<b>Állandó</b>	28.8%	<u>43.1%</u>	<u>28.1%</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.

Az apa munkaerő-piaci 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 (50. táblázat).

**50. táblázat:** Az apa munkaerő-piaci szerepe és a magyar kompetenciamérés eredményei közötti összefüggés (sorszázalék)

<b>Apa munka viszonya</b>	<b>Alacsony eredményesség</b>	<b>Közepes eredményesség</b>	<b>Magas eredményesség</b>
<b>Nem állandó</b>	<u>56.1%</u>	27.2%	16.7%
<b>Állandó</b>	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. Azoknak a tanulóknak az esetében, aki úgy ítélik meg, hogy jó gazdasági helyzettel rendelkeznek, 20,8%-a az alacsony, 49,2%-a a közepes és 30%-a a magas eredményességi csoportba kerül (51. táblázat).

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

<b>Szubjektív gazdasági helyzet</b>	<b>Alacsony eredményesség</b>	<b>Közepes eredményesség</b>	<b>Magas eredményesség</b>
<b>Gyenge gazdasági helyzet</b>	<u>33.6%</u>	44.9%	21.5%
<b>Jó gazdasági helyzet</b>	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 kulturális tőke hiányosságaiban 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).

### 3.2.6. A kompetenciamérés eredményekre ható magyarázó változók

A kompetenciamérések eredményeinek magyarázata során arra voltunk kíváncsiak, hogy a mezoszintű (településtípus, extrakurrikuláris aktivitása, árnyékoktatás) 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 eredmények magyarázatára többlépcsős logisztikus regressziót alkalmaztunk. Az eljárás során az “Enter” módszert alkalmaztuk. Öt lépcsőben vontuk be a magyarázó változókat, mely változók dummy változók voltak, 0-1-el kódoltuk.

52. táblázat: A változók kódolása

Dimenzió	Változó	Értékek
<b>Szülők iskolai végzettsége</b>	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
<b>Család gazdasági helyzete</b>	Állandó munka	Igen:1, nem:0
	Állandó munka	Igen:1, nem:0
	Szubjektív jóllét	Jól élnek:1, egyáltalán nem:0
<b>Iskolai extrakurrikuláris aktivitás</b>	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
	Szakkörök	Részt vesz:1, nem vesz részt:0
<b>Árnyékoktatás</b>	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
<b>Iskola helye</b>	Településtípus	város:1, kistelepülés:0

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 terület átlagon felüli eredményesség azonosítható. Az anyák érettségi 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 munkaerő-piaci 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 helyzet tud biztosítani a családok számára, s ez nemcsak az 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 munkaerő-piaci 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.

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; Füz, 2017). Az iskolai tanórán kívüli tevékenységek közül a tehetségondozó tevékenységek esélynövelő hatását konstatálhattuk a román és a magyar kompetenciamérés során.

Negyedik lépcsőben az árnyékköztetés területén fellelhető tevékenységek (magánórák, iskolán kívül szervezett táborok, szakkörök) hatását vettük górcső alá. A szülők gyakran járattják 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 zene foglalkozásokon való részvétel a magyar és matematika kompetenciamérési eredményességre vonatkozóan. A sport tevékenységeken való részvétel esélynövelő hatása megfigyelhető még a matematika területén.

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 munkaerő piaci 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 tényező befolyásolja, hogy a tanuló az átlag feletti eredményességi kategóriába kerüljön (53. 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.

Azoknak a tanulóknak, akik esetében az anya érettségivel rendelkezik, 130%-al növeli annak az esélyét, hogy az átlagon felüli kategóriába kerüljön. Ugyanakkor az apa felsőfokú végzettsége esetén is 50%-al nagyobb az esélye a tanulónak, hogy az átlagon felüli kategóriába kerüljön. A magyar kompetenciamérés esetében 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%-al nagyobb az esélye a tanulónak, hogy átlag feletti eredményességet érjen el abban az esetben, ha az apa állandó munkával rendelkezik (Bacsikai & Barabás, 2019).

Az iskolai extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel esetében a tehetséggondozó tevékenységen való részvétel esetén, akik részt vesznek ilyen tevékenységeken, azoknak 71%-al nagyobb eséllyel lesz átlagon felüli eredményük. Az iskolán kívüli tevékenységek esetében azt tapasztaljuk, hogy az iskolán kívül szervezett szakkörökön és a zene foglalkozásokon résztvevők esetében nagyobb eséllyel azonosítható az átlag feletti eredményesség. Akik zene foglalkozásokra járnak, azok 133%-al 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 meg a különböző településtípuson működő iskolák esetében.

**53. táblázat:** Az átlagon felüli eredményességre ható tényezők többlépcsős logisztikus regressziós vizsgálata a magyar kompetenciamérés esetén (N=901)

	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)
<b>Szülők iskolai végzettsége</b>															
Anya érettségivel	0,192	19,180	2,316***	0,189	12,147	1,996***	0,200	11,982	2,000***	0,204	9,436	1,869**	0,208	8,390	1,826**
Apa érettségivel	0,306	1,259	0,709	0,309	0,935	0,742	0,310	0,728	0,768	0,313	0,416	0,817	0,313	0,385	0,823
Anya felsőfokú végzettség	0,421	0,263	1,523*	0,267	2,528	1,530	0,270	2,298	1,520	0,277	1,227	1,359	0,277	1,168	1,350
Apa felsőfokú végzettség	0,843	0,291	2,323**	0,295	6,944	2,175**	0,297	5,579	2,016**	0,301	4,172	1,850*	0,301	3,949	1,824*
<b>Család gazdasági helyzete</b>															
Anya állandó munka				0,170	2,171	1,284	0,172	1,158	1,204	0,175	0,917	1,182	0,177	0,756	1,166
Apa állandó munka				0,182	8,498	1,702**	0,185	9,241	1,754**	0,188	8,153	1,713**	0,189	8,343	1,727**
Szubj. anyagi helyzet				0,167	1,968	0,791	0,169	2,437	0,768	0,171	2,458	0,765	0,171	2,527	0,762
<b>Iskolai extrakurrikuláris aktivitás</b>															
Korrepetálás/fejlesztő foglalkozás							0,208	2,490	1,388	0,214	1,939	1,346	0,214	1,927	1,346
Tehetség gondozó foglalkozás							0,197	11,464	1,714***	0,204	5,946	0,607*	0,205	6,76	0,603*
Iskolai tábor							0,159	0,066	1,042	0,165	0,003	0,992	0,166	0,016	0,979
<b>Árnyékképzés</b>															
Szakkörök										0,172	4,502	0,694*	0,173	4,286	0,700*
Matematika										0,458	0,325	1,298	0,458	0,354	1,313
Idegen nyelv										0,270	0,405	1,188	0,271	0,462	1,202
Zene										0,312	7,001	1,338**	0,313	7,207	0,431**
Sport										0,196	0,127	0,933	0,198	0,080	0,945
Tábor										0,163	1,793	1,243	0,163	1,841	1,247
<b>Iskola helye</b>															
Településtípus													0,177	0,299	1,102
Konstans	0,905	9,620	0,745**	0,157	20,409	0,492***	0,547	0,027	0,914	1,279	0,916	3,243	1,264	0,817	3,052

**Megjegyzés:**

Az első lépés esetében Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,16; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,119; második lépésben Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,182; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,135; harmadik lépésben Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,2; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,148; negyedik lépésben Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,221; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,167; ötödik lépésben Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,222; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,164;

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.

A matematika kompetenciamérés esetében (54. 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.

**54. táblázat:** Az átlagon felüli eredményességre ható tényezők többlépcsős logisztikus regressziós vizsgálata a matematika kompetenciamérés esetén (N=923)

	Matematika 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)
<b>Szülők iskolai végzettsége</b>															
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
<b>Család gazdasági helyzete</b>															
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	1,663**	0,187	7,496	1,669**	0,193	6,401	1,630*	0,195	7,504	1,707**
Szubj. 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
<b>Iskolai extrakurrikuláris aktivitás</b>															
Korrepetálás/fejlesztő foglalkozás							0,216	2,162	1,374	0,222	1,389	1,299	0,223	1,368	1,298
Tehetséggyondozó 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
<b>Árnyékképzés</b>															
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 nyelv										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
<b>Iskola helye</b>															
Településtípus													0,177	6,295	1,559*
Konstans	0,096	35,616	0,565***	0,166	52,157	0,516***	0,360	4,592	0,301*	1,240	0,358	2,1	1,250	0,115	1,528

**Megjegyzés:**

Az első lépés esetében Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,222; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,160; második lépésben Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,253; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,189; harmadik lépésben Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,260; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,194; negyedik lépésben Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,300; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,224; ötödik lépésben Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,307; Cox & Snell R<sup>2</sup>=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.

Az apa felsőfokú végzettségének hatása csökken és az utolsó modellben megszűnik. Az állandó munka hatása mindkét szülő esetében megmarad: 50%-al nagyobb eséllyel kerül az átlag feletti kategóriába az a tanuló, akinél az anya állandó munkával rendelkezik és 170%-al nagyobb az esélye, akinél az apa állandó munkával rendelkezik.

Az iskolán kívüli tevékenységek esetében a szakkörök, zene és sport tevékenységeken való részvétel befolyásolja az eredményességet. 50%-al nagyobb eséllyel ér el átlag feletti eredményeket, aki szakkörre jár, 40%-al nagyobb esélye van annak, aki zene tevékenységre jár, valamint a sportra járók 60%-al nagyobb eséllyel kerülnek az átlag feletti eredményességi csoportba a matematika kompetenciamérés során. A településtípus, ahol az iskola működik, hatással van az eredményességre. 150%-al nagyobb eséllyel ér el átlag feletti eredményeket a városi iskolában járó tanuló.

A román kompetenciamérés (55. táblázat) esetében az anya és apa érettségijének hatása bár csökken, de mindvégig megmarad. A tanulók közül majd 160%-al 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.

**55. 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)
<b>Szülők iskolai végzettsége</b>															
Anya 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
Anya 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
<b>Család gazdasági helyzete</b>															
Anya 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
Szubj. 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
<b>Iskolai extrakurrikuláris aktivitás</b>															
Korrepetálás/fejlesztő foglalkozás							0,204	1,706	1,306	0,210	1,661	1,307	0,210	1,633	1,307
Tehetséggyógyozó foglalkozás							0,177	10,298	1,567***	0,183	8,073	1,595**	0,183	8,264	1,591**
Iskolai tábor							0,154	2,910	1,300	0,158	1,870	1,241	0,159	1,548	1,219
<b>Árnyékotatás</b>															
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
<b>Iskola helye</b>															
Településtípus													0,168	0,565	1,134
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<sup>2</sup>=0,115; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,080; második lépésben Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,124; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,093; harmadik lépésben Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,144; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,108; Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,149; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,111; ötödik lépésben Nagelkerke R<sup>2</sup>=0,150; Cox & Snell R<sup>2</sup>=0,112

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.

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 kompetenciaterületen 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. 2-szer 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 úgy a magyar, román és matematika kompetenciamérés során. A településtípus jelentősége is kiemelkedő. Az árnyékoktatás 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.

## 4. ÖSSZEGZÉS

A diákok eredményességének kulcstényezőinek vizsgálata az oktatáskutatás egyik legfontosabb feladata. Minden oktatási rendszer irányításának szüksége van azokra az információkra, amelyek bizonyítékora 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.

Értekezésünkben 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 eredményesség kutatások a családi háttér erős befolyására világítanak rá.

Mint ahogy már értekezésünkben is kiemeltük, a romániai országos kompetenciamérések során nem kerül sor olyan háttérkérdőív felvételére, amely a befolyásoló háttértényezők vizsgálatát lehetővé tenné. Kutatásunk 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.

A teljeskörű adatfelvételt alkalmaztunk a romániai kisebbségi oktatásban résztvevő 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 teljeskörű 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 eredményességre vonatkozó különbségeket tárgyaltuk. Kitértünk arra is, hogy a városi és a kistélepeleéseken működő iskolák tanulóinak eredményessége a három kompetenciamérési területen hogyan alakul. A mikroszintű tényezők esetében a család szocio-ökonómiai helyzetének a tanulói eredményességgel összefüggést mutató vonatkozásaira koncentráltunk. A családi háttér index kialakításánál figyelembe vettük a szülők iskolai végzettségét, a családi állapotot, a szülők munkaviszony 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 rávilágítanak.

Az értekezés bevezetőjében rávilágítottunk a kutatás aktualitására, fontosságára, valamint a vizsgálni kívánt fogalmak definiálása, szakirodalmi és értekezésbeli 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.

Értekezésünket két jól elkülöníthető fejezetre osztottuk: a bevezető fejezetet követően a második fejezetben (*2. fejezet: 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 (*2.1. alfejezet: Tanulói eredményesség a társadalmi, gazdasági és kulturális tőkeelméletek tükrében, 2.2. alfejezet: A romániai oktatás rendszer jellemzői, 2.3. alfejezet: Kiegészítő oktatás és a tanulói eredményesség, 2.4. alfejezet: A nemzetközi teljesítménymérések és az országos kompetenciamérések a romániai oktatási rendszerben*) a romániai oktatási rendszer jellemzőit ismertettük, a a kiegészítő oktatás aspektusait, valamint a tanulói teljesítménymérések és az országos kompetenciamérések tapasztalatait a kutatási témánkhoz kapcsolódóan tárgyaltuk.

Értekezésünkben 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 szemszögéből ismertettük (Barabás, 2019b). A nemzetközi és az országok különböző felméréseinek értekezésünk szempontjából releváns részleteit is feltártuk. 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) tényezőnek az előkészítő osztály és az integrált kurrekulum 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 szocio-ökónómiai 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

tényezők 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 disszertációban a három kompetenciaterületen azonosítható rezilienciára is reflektáltunk.

A disszertáció harmadik fejezetében (3. fejezet: *Tanulói eredményesség Kovászna megyében*) a kutatás módszertana (3.1. alfejezet: *A kutatás módszertana*) és a kutatási eredmények (3.2. alfejezet: *A kutatás eredményei*) elemzése került bemutatásra.

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 mérések eredményeinek kiértékelése kódok alapján történt, és a feladatok szintjén történő értékelésre irányult. Disszertációnkban nem a feladatok szintjén elért eredményeket elemeztük, hanem a három kompetencia területen 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 keresztábra-elemzést (khi-négyzet próba) és logisztikus regresszió módszerét használtuk. A családi háttér-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 mikroszinten 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 koragyermekkorai 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).

Mivel az óvodai oktatás nem kötelező és a romániai gyerekek ötöd része nem vesz részt az óvodai foglalkozásokon (ISE, 2013), az előkészítő osztály kiemelten fontos funkciót tölt be. 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 iskolákban. Eredményeink összhangban vannak a szakirodalmi elemzés során tárgyalt kutatási eredményekkel (Bacsikai, 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 árnyékkoktatás 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 Györi, 2010, 2020; Kim & Jung, 2019; Leonard, 2005; Mihály, 2004; Pásku & Münnich, 2000; Pusztai, 2009, 2015), meghatározó a kiegészítő oktatásban résztvevők 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 árnyékkoktatás 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 kompetencia területen 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 (ország oktatási rendszerének jellemzői, a munkaerő piac, és kulturális értékrendje) 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 szocio-ökonómiai 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 értekezésünk célkitűzései 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 teljeskörű adatfelvételnek köszönhetően egyfajta megyei oktatásökológiai térkép is bemutatható lesz.

Értekezésünk 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 jelentősége: 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.

## ABSZTRAKT

**Kulcsszavak:** kisebbségi oktatás, tanulói eredményesség, kompetenciamérés, előkészítő osztály, extrakurrikuláris aktivitás, árnyékoktatás, családi háttér

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/iskolán kívüli befolyásoló tényezőit próbálják feltárni (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).

Kutatásunkban azokat a makro-, mezo- és mikroszintű tényezőket elemezzük, amelyek a romániai magyar diákok országos kompetenciaméréseken elért eredményeit befolyásolhatják. A kompetenciamérések eredményeit befolyásoló tényezők felderítése érdekében saját készítésű háttérkérdőívet alkalmazunk. A saját készítésű tanulói kérdőív a tanuló tanulmányi eredményeit, a család szocio-ökonómiai háttérét és az extrakurrikuláris tevékenység hatását veszi górcső alá.

A következő kérdésekre keressük a választ: Azok a tanulók, akik előkészítő osztályban is jártak, nagyobb arányban érnek-e el átlag feletti eredményeket, mint akik nem jártak előkészítő osztályba? A tanulói eredményesség és a településtípus között kimutatható-e összefüggés? Az iskolai és iskolán kívül elérhető extrakurrikuláris tevékenységeknek kimutatható-e pozitív hatása a kompetenciamérések eredményeire nézve? Van-e jelentősége a család szocio-ökonómiai helyzetének a tanulói eredményesség alakulásában?

Kutatásunk kvantitatív adatforrásokon: kérdőíves adatfelvételen és kompetenciamérések eredményein alapszik. A makroszintű, oktatáspolitikai döntések eredményeként bevezetésre kerülő előkészítő osztály és integrált tantárgyakon alapuló

kompetencialapú oktatás eredményességgel kapcsolatos összefüggéseit tárjuk fel. A mezoszintű magyarázatok az iskola és környezetére, a település típusára vonatkozóan fókuszálunk. Mikroszinten az egyénre és a családra visszavezethető tényezőkre koncentrálnak. Vizsgálatunkban a Kovászna megye negyedikes, magyar nyelven tanulók kompetenciaméréseken elért eredményeit és a befolyásoló tényezőket vesszük górcső alá. A teljeskörű mintavételnek köszönhetően átfogó képet nyerhetünk a 2017-ben negyedik osztályt végzett tanulók kompetenciamérés eredményeiről és a befolyásoló tényezőkről. A saját készítésű háttérkérdőív és a kompetenciamérések eredményei alapján létrehozott adatbázisra (KOV-ET-OM-2017) alapozzuk kutatásunkat.

Eredményeink azt mutatják, hogy azok a gyerekek, akik előkészítő osztályba jártak, nagyobb arányban kerülnek az átlag feletti kategóriába, mint azok, akik nem jártak előkészítő osztályban. Kutatásunkban szignifikáns összefüggés mutatható ki az árnyékoltatás területén fellelhető tevékenységek és a tanulók mérési eredményei között mindhárom kompetencia területen. A szülői és iskolai háttér mellett hogyan alakulnak a gyermekek eredményei, nagy szerepe van a település típusnak is, a környezet adottságainak (Garami, 2014). Eredményeink összhangban vannak azokkal a kutatásokkal, melyek arra világítanak rá, hogy erőteljesen megmutakozik a tanulók iskolai teljesítménye és a szocio-ökónómiai státusza közötti összefüggés (Bradley & Corwyn, 2002; Róbert, 2004; Pusztai, 2004, 2009; Széll, 2015, Li & Qiu, 2018; Kiss & Toró, 2024).

Romániában az országos kompetenciaméréseket nem kíséri háttérkérdőív, amely lehetővé tenné a befolyásoló tényezők megismerését. A tanulói eredményesség között kimutatható összefüggések elemzése közelebb visz ahhoz, hogy jobban megértsük a kompetenciamérések eredményeinek alakulását. Összegezve elmondhatjuk, hogy a vizsgált makro-, mezo- és mikroszintű tényezők és az iskolai eredményesség között kimutatható összefüggések elemzése közelebb visz ahhoz, hogy jobban megértsük a kompetenciamérések eredményeinek alakulását. A kutatási eredményeink nyomán megfogalmazásra kerülő javaslatok nagymértékben

hozzájárulhatnak az oktatási stratégia alakításához és a tanulói eredményesség javításához.

## ABSTRACT

**Keywords:** minority education, competence measurements, preparatory class, extracurricular activity, shadow education, family background

While some researchers analyze 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).

In our dissertation we analyze 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, 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 analyze 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, how the results of the children develop, 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 is to explore the interaction of social, cultural and financial capital resources 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.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- 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 település típus összefüggései. In: Varga, A., Andl, H. & Molnár-Kovács, Zs. (Eds): *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.
- Balázsi, I. & Horváth, Zs. (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs, É., Kocsis, M. & Vágó, I. (Eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Balázsi, I., Balkányi, P., Bánfi, I., Szalay, B. & Szepesi, I. (2012): *A PIRLS és TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Balázsi, I., Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I. & Vadász, Cs. (2013): *A PISA2012 Összefoglaló jelentés*, Oktatási Hivatal, Budapest.

Balázsi, 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. (Eds.): *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. (Eds): *Interdiszciplinaritás a Kárpát-medencében I*. ELTE Márton Áron Szakkollégium, Budapest. 245–262

Barabás, A. (2019c): Az iskolai extracurriculáris tevékenységek és az tanulói eredményesség összefüggései. In: Barabási, T., Péter, L. & Szántó, B. (Eds): *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. (Eds): *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 ének-zene tanterv hasonlóságai és különbségei, *Parlando*, 2021.2.
- Báthory, Z. (1997): *Tanulók, iskolák–különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlat*. 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. (Eds.): *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. (Eds.): *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 Tudományegyetemi Karok, 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): Reziliensigéreték és oktatói kapcsolataik a felsőoktatásban. In. Tóth, P. & Holik, I. (Eds): *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 tárgytól 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. (Eds.): *Oktatás és társadalom*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 152–156

Cristescu, B., Iftimescu, S., Marin, E., Sfîngu, 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 si invatarea de tip integrat perspectiva istorica. redimensionari strategice, bune practici-* Raport de cercetare „Modalități de dezvoltare a competențelor cheie în învățământul primar” – Cercetare diagnostica 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., Dr. Igaz, S., Gelgányiné Kósa, I, Hujber Tamásné, Polyhosné Babáček, 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. (Eds.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 41–52

Fehérvári, A. (2015): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása 2006–2014. In. Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Eds.): *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 32–52

Fehérvári, A. (2016): Tanulói eredményesség és hátrányos helyzet. In. Szemerszki, M. (Ed.): *Hátrányos helyzet és tanulói eredményesség*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Fehérvári, A., Varga, A. & Ceglédi, T. (2018): Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja: Reziliencia és inklúzió, In. Fehérvári, A. & Varga, A. (Eds.): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki 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 értékelésmélet*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Fóris-Ferenczi, R. (2007): Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon. In. Mandel, K. & Papp Z., A. (Eds.): *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda. 45–95

Fűz, N. (2017): Iskolán kívüli színterek 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. (Ed.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató 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. (Ed.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések. Körkép az oktatásról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 29–40
- Halász, G. & Kovács, K. (2002): Az OECD tevékenysége az oktatás területén. In Bábosik, I. & Kárpáti, A. (Eds.): *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. (Eds.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Oktatókutató 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. (Eds.): *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. (Eds.): *Válaszol az iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 195–216

Imre, A. (2009): *Iskolahálózati változások és kistelepülési iskolák*. In: Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.): *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. (Ed): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 37–50

Imre, A. (2016): Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: délutáni foglalkozások és pedagógusi munkaterhek, In: Szemerszki, M. (Ed.): *Hátrányos helyzet és tanulói eredményesség*, Oktatókutató 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 Stiinte ale Educatiei (2013): *Implementarea clasei pregatitoare in sistemul educational romanesc in anul scolar 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-Rurópában*, 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 Socioeconomic 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. (Eds.): *Pályamodell–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. (Eds.): *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 diagnostică 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*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

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](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. (Eds): *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. (Eds.): *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: Pletl, R. (Eds): *Anyanyelvoktatás. A magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 27–36

Pletl, R. (2016): A szakközépiskolások anyanyelvi kulturális eszköztudásának színvonala. In: Pletl, R. (Eds.): *Anyanyelvoktatás. Adottságok és lehetőségek a magyar tannyelvű szakképzésben*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 36–52.

Polónyi, I. (2002): *Az oktatás gazdaságtana*, Osiris, Budapest.

Polónyi, I. (2011): Az oktatás és az oktatáspolitikai közgazdasági ideológiái, *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: Porkolábné Balogh, K. (Eds.): *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. (Eds.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 23–36

Pusztai, G. (2020): A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták. In: Pusztai, G. (Ed.): *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 (Eds.): *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. In: *Kisebbségkutatások*. 1999 (2). 168–175

Széll, K. (2015): Tanulói eredményesség a hátrányos helyzet tükrében, *Educatio*, 24 (1). 140–147

Széll, K. (2018): *Iskolai léggör 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: M. Szemerszki (Eds): *Eredményesség az oktatásban*. Oktatókutató 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., Bîzoi, 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: M. Tamás (Eds.): *Integráció és inklúzió*, Trefort Kiadó, Budapest.

Tódor, I. (2018): A középiskolás tanulók tanulói eredményesség-vizsgálata szektorközi összehasonlításban Hargita megyében. In: Bodó, B. & Szoták, Sz. (Eds.): *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 Vietii*, 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 Sociala  
<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 jobsatisfaction 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 international OECD pentru evaluarea elevilor, Ciclul de testare 2014-2015

CNEE (2017): Raport National: 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](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](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 Educației: Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2019 – 2020

[www.infofinland.fi/en/living-in-finland/education/the-finnish-education-system](http://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 jelöljük meg, amelyet a leginkább igaznak éreznek! A kérdőív kitöltése önkéntes.

*Barabás Andrea, Debreceni Egyetem*

### 1. Melyik évben születettél?

---

### 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 osztályban?

Igen

Nem

### 4. Ismételtél-e valaha osztályt?

Nem, soha

Igen, egyszer

Igen, kétszer vagy többször

5. Milyen minősítéseid voltak a LEGUTÓBBI FÉLÉV VÉGÉN az alábbiakból?

Minden sorban *jelöld be a megfelelő választ!*

	Elégtelen	Elégséges	Jó	Nagyon jó
Magyar				
Román				
Matematika				

6. A házi feladatok elkészítésében, délutáni tanulásban általában...  
(Csak **egy** választ *jelöld 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 jelöld be!*

Saját családban élek, szüleim együtt élnek.

Szüleim elváltak, édesanyámmal élek.

Szüleim elváltak, édesapámmal élek.

Nagyszüleimmal élek.

Nevelőcsaládban élek.

Gyermekotthonban élek.

9. Kikkel laksz együtt egy lakásban? Minden sorban *jelöld be a megfelelő választ!*

Igen

Nem

- a) Édesanyámmal
- b) Édesapámmal
- c) Nevelőanyámmal
- d) Nevelőapámmal
- e) Nagymamámmal
- f) Nagypapámmal
- g) Testvéremmel/testvéreimmal
- i) Más rokonaimmal
- j) Más személyekkel
- (nem rokonokkal)

**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

külföldön dolgozik

vállalkozó vagy önálló gazda

alkalmi munkái vannak

gyermeknevelési szabadságon van

nyugdíjas

munkanélküli

tartósan beteg/rokkant

egyéb ok miatt nincs: \_\_\_\_\_

**15. Hány darab van a családotokban a következőkből? (Minden sorban jelölj be egy választ!)**

	Egy sincs	Egy	Kettő
<b>Három vagy több</b>			
<input type="checkbox"/> 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"/>

**16. Milyen gyakran fordult elő az elmúlt négy évben, hogy részt vettél...**

*(Minden sorban jelölj be egy választ!)*

	<b>Egyszer sem</b>	<b>Egyszer- kétszer</b>	<b>Többször is részt voltam</b>
<b>voltam</b>			
<b>vettem</b>			
<input type="checkbox"/> a) iskolai szervezésű táborozáson		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> b) nem iskolai szervezésű táborozáson		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(pl. sporttábor, művészeti tábor)			
<input type="checkbox"/> c) családdal együtt üdültél?		<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!**

<b>Nem</b>	<b>Igen</b>
a) Korrepetáláson, fejlesztő foglalkozáson	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b) Tehetséggyondozó 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!**

<b>Nem</b>	<b>Igen</b>
a) Fejlesztő foglalkozáson	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b) Tehetséggyondozó tevékenységen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
c) Sporttevékenységen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

- d) Természettudományos szakkörön
- e) Más szakkörön \_\_\_\_\_

**5. Jársz-e különórákra, magánórákra iskolán kívül az alábbi tárgyakból? Minden sorban jelöld be a megfelelő választ!**

<b>Nem</b>	<b>Igen</b>
<input type="checkbox"/> 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"/>

**20. Hány könyvetek van otthon, szüleidnek és neked összesen? A tankönyveidet, az újságokat és a folyóiratokat ne számold bele! Csak egy választ jelölj be!**

- Egy sincs
- Kevesebb mint egypolcnyi (kb. 1–50 könyv)
- 2-3 könyvespolcnyi (max. 150 könyv)
- 4-6 könyvespolcnyi (max. 300 könyv)
- 2 könyvszekrényre való (300–600 könyv)
- ennél több

**21. Van(nak)-e neked... Minden sorban jelöld be a megfelelő választ!**

	<b>Van</b>	<b>Nincs</b>
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													Additional compulsory part-time
	Starting age					Leaving age						Duration (in years)	Ending 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	
IT				6				16				10	na	
CY		4y8m	5y8m				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](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf)

3. számú melléklet: Kerettanterv általános iskola alsó tagozatán a romániai magyar kisebbségi oktatásban -a 3371/2013-es minisztériumi rendelet alapján (saját szerkesztés)

MŰVELTSÉGI TERÜLETEK	TANTÁRGYAK	E.	I.	II.	II.	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 *(saját szerkesztés)*  
 forrás: <http://uis.unesco.org/>.

Age/Életkor/ Vársta	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 Hosszútávú felsőoktatás Studii universitare de Licență			6
		Higher Education ... Rövid távú felsőoktatás Învățământ superior de scurtă durată			5
		Post-secondary non-tertiary education Posztliceális oktatás -Învățământ terțiar nonuniversitar (învățământ postliceal)			4
18/19	XII/XIII	Upper secondary general education -Theoretical high schools Felső középfokú oktatás/elméleti líceum Învățământ liceal- filiera teoretica	Upper secondary general and vocational education- Technological and „vocational” highschoools Felső középfokú oktatás/tehnológiai líceum Învățământ liceal- filiere tehnologica si vocationala	Vocational education- Szakképzés învatamant profesional	3
17	XI				
16	X				
15	IX				
14	VIII	Lower secondary education alsó középfokú oktatás /Gimáziumi oktatás Învățământ gimnazial			2
13	VII				
12	VI				
11	V				
10	IV	Primary education Elemi oktatás Învățământ primar			1
9	III				
8	II				
7	I				
6	Preparatory year Előkészítő osztály Clasa pregătitoare				
5		Pre-school education óvodai oktatás Învățământ preșcolar /gradinita			02
4					
3					
2		Ante pre-school education Bölcsőde Învățământ antepreșcolar /cresa			01
1					
0					



Nyilvántartási szám: DEENK/373/2023.PL  
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Barabás Andrea  
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola  
MTMT azonosító: 10075008

### A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

#### Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

1. **Barabás, A.:** Kompetenciamérési eredményeket befolyásoló tényezők a romániai kisebbségi magyar oktatásban.  
*Educatio.* 28 (4), 803-809, 2019. ISSN: 1216-3384.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.10>

#### Magyar nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (2)

2. **Barabás, A.:** Negyedik osztályos országos kompetenciamérés Kovászna megyei eredményei.  
*PedActa.* 9 (2), 57-66, 2019. EISSN: 2248-3527.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.24193/PedActa.9.2.6>
3. **Barabás, A.:** Puzzle-darabok a tanulói teljesítménymérések történetéből.  
*Magiszter (Csíkszereda).* 17, 25-38, 2019. ISSN: 1583-6436.

#### Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

4. **Barabás, A., Bacskai, K.:** Correlation Between Educational Performance, Family Background and Settlement Type in Covasna County, Romania.  
*Central European Journal of Educational Research.* 2 (3), 62-69, 2020. EISSN: 2677-0326.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/3/8531>

#### Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (3)

5. **Barabás, A.:** The effects of extracurricular and extraschool activities on school performance.  
*RevPed.* 68 (1), 173-192, 2020. ISSN: 0034-8678.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.26755/RevPed/2020.1/173>
6. Kerekes, J., **Barabás, A.:** Romanian Teachers Opinion about Teaching Sciences.  
*Astra Salvensis.* 7 (14), 131-144, 2019. ISSN: 2344-1887.
7. **Barabás, A.:** The Challenges and Possibilities of the Preparatory Class.  
*Astra Salvensis.* 7, 261-274, 2019. ISSN: 2344-1887.





Magyar nyelvű konferencia közlemények (2)

8. **Barabás, A.:** Az iskolai extracurriculáris tevékenységek és az iskolai eredményesség összefüggései.

In: Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban X.. Szerk.: Barabási Tünde, Péter, Lilla, Szántó Báborka, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár, 9-17, 2019, (ISSN 2247-5907)

9. **Barabás, A.:** Visszajelzések az előkészítő osztályról.

In: Interdiszciplinaritás a Kárpát-medencében I. : Külhoni magyar doktoranduszhallgatók konferencia-előadásaiából. Szerk.: Boda Attila, ELTE Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 245-262, 2019, (Concordia Regionum,ISSN 2631-1208 ; 1.) ISBN: 9789634890812

A DEENK a Jelölt által az iDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudománymetriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2023.08.16.

