

Fehérvári Anikó¹ – Magyar Éva² – Széll Krisztián³

^{1, 2, 3} ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

A tanulói lemorzsolódás empirikus vizsgálata – elméleti és módszertani keretek

Tanulmányunk célja, hogy bemutassa annak a komplex kutatási programnak az elméleti, módszertani hátterét, melyre a lapszám további tanulmányai alapoznak. Kutatásunk A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából a köznevelési intézményekben című pályázati programhoz kapcsolódik, melynek célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzéséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása. A program a pedagógiai kultúraváltáshoz járul hozzá a pedagógusok módszertani megerősítése, továbbképzése révén.

Elméleti háttér

Kutatásunk elméleti hátterét azok a lemorzsolódás okaival foglalkozó szisztematikus elemzések adják (Rumberger, 2012; Lyche, 2010; De Witte és mtsai, 2013; González-Rodríguez és mtsai, 2019), melyek a lemorzsolódás főbb okait egyéni, családi és iskolai szintű tényezőkben határozzák meg. (Az 1. táblázat tartalmazza ezen tényezők elemeit, melyekre részleteiben az egyes elemző tanulmányoknál térünk ki.) Ezen szisztematikus elemzések azt is kiemelik, hogy a lemorzsolódás hosszú folyamat, melyet több tényező együttesen befolyásol. Időbeni változása és komplexitása miatt nehezen vizsgálható jelenség, hiszen a statikus, valamint a kétváltozós elemzésekkel könnyen abba a hibába eshetünk, hogy csak a meglévő sztereotípiákat erősítjük, de nem tudjuk a különböző interakciós hatásokat kimutatni, illetve dinamikus jellegére rávilágítani (Smeyers, 2006).

1. táblázat. A lemorzsolódás okai a szisztematikus elemzések szerint

Egyéni és családi tényezők	Iskolai tényezők
Nem	Iskolatípus, szerkezet, erőforrások, fenntartó, hátránykompenzációs szerep
Iskolai teljesítmény, képességek, évisméltés	Tanárok: – felkészültsége, – tapasztalata, – attitűdje

Egyéni és családi tényezők	Iskolai tényezők
Viselkedés: – elköteleződés (bevonódás): tanulmányi és társas – deviancia – hiányzás	Iskolai (pedagógiai) gyakorlatok és szervezeti jellemzők: – tanulási folyamatba bevonódás – motiváció – iskolai légkör – évismétlési gyakorlat – elvárások – szülő-iskola kommunikáció
Közösséghez tartozás: – szomszéd/padtárs jellemzői – diszkrimináció, szegregáció	Közösségek (intézményes erőforrások) – gyermekvédelem – szülői kapcsolatok – társadalmi kapcsolatok – ...
Háttér: – múltbeli tapasztalatok (óvoda, iskolai sikerek, kudarcok) – egészségi állapot (testi és lelki), fogyatékoság – fiatalkori terheesség – iskola melletti munkavégzés	
Család: – szerkezet (egyszülős vagy sokgyermekes család) – hozzáállás – demográfiai tényezők – gazdasági, kapcsolati és kulturális erőforrások (szegénység, betegség, iskolázottság)	

Forrás: Saját szerkesztés Rumberger (2012), Lyché (2010), De Witte és mtsai (2013), González-Rodríguez és mtsai (2019) alapján.

Néhány szisztematikus elemzés arra is kitér, hogy egyes okok erősebbek a többinél, így a hiányzás, az alacsony iskolai teljesítmény, a kortársak szerepe, a családszerkezet, a gazdasági státusz és az érzelmi háttér jelentősebb befolyással bír (Witte és mtsai, 2013; González-Rodríguez és mtsai, 2019). Tomaszewska-Pękała és munkatársai (2017) nem az egyes tényezők, hanem komprehenzív modell formájában ragadják meg a lemorzsolódási okokat, melyben a mikro- (egyéni) és a mezo- (család és iskola) szintet kapcsolják össze.

Az empirikus kutatás céljai

A projekt – melynek keretében az empirikus kutatásaink is megvalósulnak – célja tehát a korai iskolaelhagyás megelőzését elősegítő szakmai továbbképzések támogatása, így a projektben részt vevő iskolák körét elsősorban a korai jelzőrendszer adatai jelölték ki. A korai jelzőrendszert 2016-ban vezették be¹ országosan, célja a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulóakra vonatkozó adatgyűjtés, amely megalapozza az iskolák számára a beavatkozást, támogatást. A jelzőrendszerben az általános iskolások 5–8. osztályos tanulóira vonatkozóan, egy több elemi változó alapján képzett index feladatellátási hely szinten mutatja a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók arányát. A projektben részt vevő iskolák kiválasztásának további szempontja volt a projektben részt vevő pedagógusok létszámának a képzések megvalósítása szempontjából való optimalizálása.

A projekt 2018–2021 között valósul meg, ebben az időintervallumban összesen mintegy 550 feladatellátási hely 12 500 pedagógusa vesz részt a képzésekben. A projekt öt megyében (Vas, Zala, Győr-Moson-Sopron, Borsod-Abaúj-Zemplén és Veszprém), valamint Budapesten zajlik.

Kutatásunk azt vizsgálja, hogy ezekben az iskolákban milyen tanulási környezet jellemzi a programban részt vevő iskolákat, s a korai iskolaelhagyás szempontjából milyen rizikó- és védőfaktorok azonosíthatók.

A kutatás alkérdései:

- A diákok egyéni és családi jellemzői milyen összefüggésben vannak a lemorzsolódással?
- Hogyan viszonyulnak, kötődnek az iskola egyes aktorai (pedagógus, diák, iskolavezető) a tanulási környezethez, és ez milyen összefüggésben van a lemorzsolódás okairól alkotott tanári nézetekkel, attitűdökkel?
- A tanulási környezet milyen jellegzetességeket mutat a tanulási folyamat alapján osztálytermi és iskolai szinten, és ez milyen összefüggésben van a lemorzsolódás okairól alkotott tanári nézetekkel, attitűdökkel?

Kutatásunk keresztmetszeti vizsgálatok sorozata, az adatfelvételek időpontja minden év szeptember közepe és október vége közé esik, vagyis 2018 és 2021 között összesen négy adatfelvételi szakaszban kerülnek lekérdezésre az adott évben képzésbe bevont iskolák. Az említett szakaszokban az iskolák pedagógusai és tanulói egyaránt a vizsgálat célcsoportjai. A tanulói adatfelvételben a 7. osztályos diákok vesznek részt. Azért esett erre az évfolyamra a választás, mert a kutatási kérdések megválaszolásához ez az évfolyam illeszkedett leginkább, illetve ehhez az évfolyamhoz hozzárendelve az Országos kompetenciamérés (OKM) előző évi – azaz 6. évfolyamosként elért – eredményei is. A megvalósuló empirikus kutatások törekednek arra, hogy az iskolán belül valamennyi 7. évfolyamos tanuló, illetve pedagógus részt vegyen a válaszadásban, így az adatokat nemcsak egyéni szintű válaszokként értékelhetjük, hanem iskolai szinten is elemezhetjük azokat.

A kutatás fő kérdése tehát az volt, hogy milyen tényezők segítik elő, valamint gátolják (push/pull hatás) az iskolai lemorzsolódást. Az ehhez igazodó vizsgálati eszközök főbb témakörei a következők voltak: a tanuló egyéni és családi háttere, pedagógus és iskolavezető nézetei, attitűdjei, tanítási gyakorlatuk. (A vizsgált jellemzőket, témaköröket részletesen lásd a 2. táblázatban.) Fontos kiemelni, hogy bizonyos kérdésköröket (iskolai célok és elvárások, pedagóguskompetenciák, iskolai légkör, kötődés, közösséghez tartozás, szubjektív jóllét, osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat) hasonló módon kérdeztünk meg a tanulóktól és pedagógusoktól is, így lehetővé válik véleményük összevetése.

A kutatás fő kérdése tehát az volt, hogy milyen tényezők segítik elő, valamint gátolják (push/pull hatás) az iskolai lemorzsolódást. Az ehhez igazodó vizsgálati eszközök főbb témakörei a következők voltak: a tanuló egyéni és családi háttere, pedagógus és iskolavezető nézetei, attitűdjei, tanítási gyakorlatuk. (A vizsgált jellemzőket, témaköröket részletesen lásd a 2. táblázatban.) Fontos kiemelni, hogy bizonyos kérdésköröket (iskolai célok és elvárások, pedagóguskompetenciák, iskolai légkör, kötődés, közösséghez tartozás, szubjektív jóllét, osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat) hasonló módon kérdeztünk meg a tanulóktól és pedagógusoktól is, így lehetővé válik véleményük összevetése.

2. táblázat. Vizsgált jellemzők, témakörök szintenként

Egyéni szint		Intézményi szint
Tanuló	Pedagógus	
<p>Nem</p> <p>Iskolai teljesítmény, évismétlés</p> <p>Oktatási célok, elvárások</p> <p>Pedagóguskompetenciák értékelése</p> <p>Viselkedés:</p> <ul style="list-style-type: none"> – elköteleződés (bevonódás): tanulmányi és társas – deviancia – hiányzás <p>Osztályközösséghez tartozás</p> <p>Iskolai légkörérvet</p> <p>Osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat</p> <p>Háttér:</p> <ul style="list-style-type: none"> – múltbeli tapasztalatok (iskolai kudarcok) – fizikai és lelki egészség, szubjektív jóllét, bizalom, fogyatékoság <p>Család:</p> <ul style="list-style-type: none"> – családszerkezet – kulturális erőforrások (szülők iskolai végzettsége) – etnikai hovatartozás – hozzáállás a tanuláshoz – gazdasági helyzet (szubjektív anyagi helyzet, deprivációs index, munkaerőpiaci státusz) – devianciák 	<p>Oktatási célok, elvárások</p> <p>Pedagóguskompetenciák értékelése</p> <p>Hátránykompenzációval kapcsolatos attitűdök</p> <p>Integrációval, szegregációval kapcsolatos nézetek</p> <p>A lemorzsolódás okairól alkotott tanári nézetek</p> <p>A tanulási környezethez való viszony, elköteleződés (bevonódás)</p> <p>Közösséghez tartozás</p> <p>Együttműködések, kapcsolatok (szülő-iskola kommunikáció)</p> <p>Iskolai légkörérvet</p> <p>Osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat</p> <p>Szubjektív jóllét (élettel való elégedettség)</p>	<p>Feladatellátási hely szintre összesített pedagógus kérdőív:</p> <ul style="list-style-type: none"> – oktatási célok és elvárások – pedagóguskompetenciák és attitűdök – iskolai légkör – osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat – kapcsolatok <p>Feladatellátási hely szintre összesített tanulói kérdőív:</p> <ul style="list-style-type: none"> – oktatási célok és elvárások – pedagóguskompetenciák – iskolai légkör – osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat <p>Intézményvezetői kérdésblokk</p> <p>KIRSTAT feladatellátási hely szintű adatai</p> <p>Korai jelzőrendszer adatai</p> <p>OKM telephelyi és osztályszintű adatai</p>

A 2018. évi tanulói és pedagógus adatfelvételek jellemzői

Célcsoport és minta

Az elemzéseink alapját adó kutatás célcsoportját azon iskolák pedagógusai és tanulói képezik, akik 2018-ban részt vettek a korábban bemutatott projekt által biztosított módszertani továbbképzéseken. Ez alapján a kutatás mintáját 88 általános iskolai feladatellátási hely valamennyi 7. évfolyamos tanulója, pedagógusa és tagintézményvezetője Nyugat-Dunántúl 4 megyéjében (Vas, Zala, Győr-Moson-Sopron, Veszprém), Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, valamint Budapesten. Összességében – a projekt sajátosságaiból is adódóan – a tanulói és a pedagógusminta is hozzáférhetősegen alapult,

így nem tekinthetők reprezentatív mintáknak, ugyanakkor a megvalósult mintákat így is alkalmasnak tartjuk a lemorzsolódás okainak, körülményeinek és belső összefüggéseinek vizsgálatára.

Adatfelvétel módja és eszközei

Elemzéseink a mintába került általános iskolák 7. évfolyamos tanulóinak és pedagógusainak körében végzett online kérdőíves adatfelvétel eredményein alapulnak. Az adatfelvételekre a 2018–2019-es tanév őszi félévében, október 10. és november 30. között került sor. Az intézményeket első körben telefonon, majd elektronikus levél formájában kértük fel a kérdőívek kitöltésére, illetve az adatfelvétel során több emlékeztető hívással próbáltuk növelni a válaszadási hajlandóságot.

A tanulói kérdőív 62 kérdést, míg a pedagógus kérdőív 49 – plusz 5 kifejezetten az intézményvezetőknek szóló – kérdést tartalmazott. Az adattisztítás során csak azoknak a tanulóknak, illetve pedagógusoknak a válaszait tartottuk meg, akik kitöltötték a kérdőív kérdéseinek legalább egyharmadát. A kérdőívek kitöltése önkéntes és teljesen anonim volt, ugyanakkor az iskolák azonosítását két okból is fontosnak tartottuk. Egyrészt azért, mert azon iskolák számára, ahol a 7. osztályos tanulók, illetve a pedagógusok legalább kétharmada kitöltötte a kérdőíveket, részletes visszajelzést adtunk az eredményeikről. Másrészt pedig azért, mert így a reguláris adatbázisok (OKM, KIRSTAT) adatait, vagyis a mélyebb elemzésekhez elengedhetetlen iskolai jellemzőket is hozzákapcsolhattuk a kérdőíves adatbázisainkhoz. Természetesen elemzéseinkben csak és kizárólag anonim és aggregált adatokat ismertetünk.

A tanulói minta jellemzői

A 2018. évi KIRSTAT adatai szerint a projektben részt vevő 88 általános iskolában összesen 3 431 hetedik évfolyamos diák tanult (bruttó minta). A megvalósult és tisztított tanulói minta 76 általános iskolai feladatellátási hely – melyek között mindössze 1 egyházi iskola található, a többi állami fenntartásban működik – 1 953 hetedik osztályos tanulójának válaszait tartalmazza (nettó minta), vagyis a megcélzott sokaság – azaz a módszertani továbbképzésekben részt vevő iskolák 7. osztályos tanulói – csaknem hattizede (56,9%-a) töltötte ki a kérdőívet. A kitöltők között többségben vannak a fiúk (52%), mely nemi megoszlás megegyezik az eredetileg tervezett (bruttó) minta 7. évfolyamos tanulói között és az országos szinten tapasztaltakkal is.

Az eredetileg megkeresett 88 iskolában a lemorzsolódással veszélyeztetett 5–8. évfolyamos tanulók aránya átlagosan 10,3% volt, míg a tanulói kérdőíves felmérésben ténylegesen részt vevő 76 iskolában 12% volt ez arány (az országos átlag: 6,8%). Vagyis a lemorzsolódásban inkább érintett iskolák diákjai kerültek a mintába.

Amennyiben az érintett megyék iskoláiba járó összes 7. osztályos tanuló területi eloszlását vizsgáljuk, megállapítható, hogy a tanulók több mint négytizede (43,1%) fővárosi, egyötöde (19,7%) Borsod-Abaúj-Zemplén megyei iskolákba, míg több mint egyharmaduk (37,2%) nyugat-dunántúli megyék iskoláiba járt. A tervezett (bruttó) mintában ezek az arányok sorrendben: 38,8, 31,1, illetve 30,1%, a megvalósult (nettó) mintában pedig 33,6, 30,4, illetve 36%. Vagyis a megvalósult mintában a tervezett mintához képest a fővárosi iskolák diákjai némiképp alul-, míg a nyugat-dunántúli megyék iskoláinak tanulói felülreprezentáltak.

A pedagógusminta jellemzői

A 88 megkeresett iskolában fő munkaviszony keretében összesen 2 656 fő dolgozott pedagógusként (bruttó minta). A pedagógusminta végső elemszáma 1 136 fő (nettó minta), azaz a projekt biztosította továbbképzésben részt vevő iskolák pedagógusainak több mint négytizede (42,8%-a) válaszolt érdemben a kérdéseinkre. Pedagógusválaszokkal 75 iskolából rendelkezünk, melyek között a tanulói mintához hasonlóan csak 1 egyházi iskola található, a többi állami fenntartású. A válaszadó pedagógusok átlagéletkora 47,8 év. Többségük nő (87,7%), s háromnegyedük (74,8%) főiskolai vagy BA végzettséggel rendelkezik.

Az eredetileg megkeresett 88 iskola átlagosan 10,3%-os lemorzsolódással veszélyeztetett tanulói arányszámához képest a pedagógus adatfelvételben részt vevő 75 iskolában 12,1% volt ez az arány, ami a tanulói adatfelvételhez hasonlóan itt is azt jelzi, hogy a lemorzsolódásban inkább érintett iskolák pedagógusai válaszoltak a kérdéseinkre.

Az érintett megyék iskoláiban dolgozó valamennyi pedagógus területi megoszlását vizsgálva látható, hogy a pedagógusok csaknem fele (46,8%) a fővárosban, kevesebb mint egyötöde (18,7%) Borsod-Abaúj-Zemplén megyei iskolában, míg több mint egyharmada (34,4%) nyugat-dunántúli megyék iskoláiban dolgozik. A tervezett (bruttó) minta pedagógusainak 44,3%-a tanít fővárosi, 28,1%-a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei és 27,6%-a Zala, Vas, Győr-Moson-Sopron vagy Veszprém megyei iskolában, míg a megvalósult (nettó) mintában ezek az arányok sorrendben: 30,9, 32,9, illetve 36,2%. A megvalósult mintában tehát a tervezett mintához képest alulreprezentáltak a fővárosi iskolákban tanító pedagógusok, míg felülreprezentáltak a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, illetve a nyugat-dunántúli megyékben tanítók.

Módszertani eredmények

A kutatási adatbázisokat más reguláris adatbázisokkal – így a köznevelési feladatot ellátó intézmények statisztikai célú adatszolgáltatás (KIRSTAT) és az Országos kompetenciamérés (OKM) adataival – is összekötöttük. Ez lehetővé teszi azt, hogy a tanulói eredményesség, a tanulói továbbhaladás más (objektív) eszközökkel is mérhető legyen, valamint akár követhető is legyen.

A kérdőíves adatfelvételek adatbázisaihoz tehát hozzákapcsoltuk a 2018. évi Országos kompetenciamérés iskolai és osztályszintű aggregált adatait, azaz azon mérési év adatait, amelyet 6. évfolyamoként értek el az adatfelvétel célcsoportjának tagjai. Ezen felül hozzáfűztük a 2018. évi októberi statisztikai adatszolgáltatás (KIRSTAT) tanulói, pedagógus és iskolai jellemzőket leíró adatait is. Az adatbázisok összefűzése és elemzése többféle módon is megvalósulhat:

1. Tanulói szintű vizsgálatok: tanulói adatbázisra fűzött aggregált pedagógusválaszok és reguláris adatok (mint kontextuális változók).
2. Pedagógus szintű vizsgálatok: pedagógus adatbázisra fűzött aggregált tanulói válaszok és reguláris adatok (mint kontextuális változók).
3. Iskolai feladatellátási hely szintű vizsgálatok: iskolai szintre aggregált tanulói és pedagógusválaszok, illetve reguláris adatok.

Az egyéni (tanulói, pedagógus) válaszok iskolai szintű aggregálására főként azokban az esetekben került sor, ahol a mögöttes tartalom elsősorban az iskolai kontextust jellemezte (például iskolai pedagógiai gyakorlatok, légkör, tanulási, osztálytermi környezet). Minden kérdéskör esetén az egyéni szintű adatok iskolai szintű aggregálásakor fő

szabályként fogalmaztuk meg, hogy iskolánként legalább 2 tanuló, illetve pedagógus válaszával rendelkezünk, és az adott iskola 7. évfolyamos tanulóinak, illetve pedagógusainak legalább egyötöde esetében legyen válaszunk.

Az egyéni, valamint az egyéni szintű adatok iskolai szintre történő aggregálása és a reguláris adatok hozzákapcsolása révén egyéni (tanulói és pedagógus), valamint iskolai (feladatellátási hely) szintű elemzéseket is végezhetünk.

Mivel a tanulói és a pedagógus adatfelvételek során több kérdést, kérdésblokkot is úgy alakítottunk ki, hogy bár eltérő aspektusból, de hasonló kérdésekkel ugyanarra a vizsgálati területre fókuszáljanak, így lehetőség van arra is, hogy bizonyos dimenziók mentén összevegyjük a tanulókat, illetve a pedagógusok válaszait. Hozzáteve, hogy a tanulói adatfelvételben részt vevő 76 iskola, illetve a pedagógus adatfelvételbe bekapcsolódó 75 iskola nem teljesen fed át egymással: 72 olyan általános iskola van, ahonnan tanulói és pedagógus válaszok is érkeztek, vagyis 4 iskolából csak tanulói, 3 iskolából pedig csak pedagógusválaszokat kaptunk.

Alkalmazott indexképzés, indexek

A kidolgozott kérdőíveinkben vannak olyan – az előzőekben ismertetett elméleti és kutatási keretünkön alapuló – jelenségek, melyek jellemzésére egy-egy önálló válasz (item) szolgált, ugyanakkor jellemzőbb, hogy egy-egy dimenzió jelentéstartalmát több kérdéssel, illetve itemmel ragadtuk meg.

A kutatási keret bizonyos dimenzióit tehát különálló változókkal, míg más dimenziókat – vagy azok egyes részeit – főkomponens-elemzés segítségével létrehozott indexekkel vizsgáltuk. A kutatási keret egyes dimenzióit négy-, illetve ötfokozatú skálán mértük, melyeket az empirikus szociológiai szakirodalomban – a mérési szintre vonatkozó fenntartások ellenére – gyakran vonnak be főkomponens-elemzésekbe (lásd például Székelyi és Barna, 2005). A főkomponens-elemzés során létrehozott index (főkomponens) az eredeti, eljárás alá vont változókhoz különböző (faktor)súlyokat rendel, és ezekkel szorozza fel az eredeti változókat. Ezek a súlyok éppen akkorák, hogy az eredeti változók teljes heterogenitásából a lehető legtöbb információ megőrzése biztosított legyen. A módszer egyik legnagyobb előnye tehát az, hogy a létrejött főkomponensek a kiinduló, vagyis az indexbe (főkomponensbe) bevonnak kívánt változók által megtestesített információmentesség lehető legnagyobb részét őrzik meg.

A kialakított főkomponensek mindegyike megőrizte a bevont változók által megtestesített információ (heterogenitás) legalább 40%-át. A főkomponenseket minden esetben úgy alakítottuk ki, hogy a nagyobb értékek az adott főkomponensbe tartozó itemek által mért dimenzió elfogadását, illetve nagyobb mértékű jelenlétét jelzik. A kialakított főkomponenseket (melyek átlaga alapesetben 0, szórása 1) az egymással történő szemléletesebb összehasonlíthatóság érdekében 0–100 fokú skálára transzformáltuk.

Mind a tanulói, mind a pedagógus válaszokból képzett indexeket (főkomponenseket) a kutatás elméleti és elemzési keretében körvonalazódó dimenziókhoz igazodva alakítottuk ki. A legtöbb index tehát azért készült, hogy a kutatási keret komplex jellemzőkkel, változókkal leírható (al)dimenzióit egy számmal jellemezhessük, ami azt is jelenti, hogy a kialakított indexekben összegeztük, tömörítettük az indexet alkotó változók információtartalmát. A kérdőív készítésekor lényegében tényezőire bontottuk azokat a dimenziókat, amelyeket valójában mérni szerettünk volna, mely tényezők újbóli összerakását végeztük el a főkomponens-elemzés segítségével. Ez azt is jelenti, hogy az adatok nem minden esetben pontosan abba a struktúrába szerveződtek, mint ahogy a kutatás elején elméletileg elképzelhetőnek tartottuk, ugyanakkor a kutatási keret legfontosabb dimenziót így is sikerült lefednünk és megragadnunk.

Az összetett mérőszámokkal kapcsolatban alapvető követelmény, hogy egyetlen dimenziót kell megtestesíteniük, vagyis megbízhatónak és érvényesnek kell lenniük a mérni kívánt dimenzióra vonatkozóan. Ha több itemmel mérünk, akkor szinte biztos, hogy nő a mérésünk érvényessége, vagyis biztosabban állítható, hogy azt mérjük, amit mérni szerettünk volna. A megbízhatóság kapcsán ezt nem jelenthetjük ki ilyen egzakt módon, ezért a több itemből előállított indexek megbízhatóságát (reliabilitását) Cronbach-alfával is teszteltük, ami azt vizsgálja, hogy az elméleti vagy empirikus alapokon egy skálába válogatott itemek összességében mennyire korrelálnak egymással, azaz ténylegesen hasonló dolgot mérnek-e, valóban egy skálába tartoznak-e. A Cronbach-alfa alapján – mely az esetek túlnyomó többségében $> 0,7$ – valamennyi kialakított indexet (főkomponenst) megbízhatónak tekintettük.

A továbbiakban a tanulói, illetve a pedagógus kérdőíves adatfelvétel adatai alapján a kutatási keretünk dimenzióihoz illeszkedően létrehozott indexeket (főkomponenseket) és azok tartalmát mutatjuk be.

Tanulói adatbázisból képzett indexek

A tanulói adatfelvétélből számos olyan indexet (főkomponenst) hoztunk létre, amelyek mind tanulói szinten, mind iskolai szintre aggregáltak is elemezhetők. A kialakított főkomponensek az alábbi dimenziókat összegzik (1. számú melléklet):

- elköteleződés, bevonódás, kötődés: általános kötődés, interperszonális kötődés, tantárgyi/tanulási kötődés;² tanulás és iskola hasznossága; teljesítményorientált tanulás;
- pedagóguskompetenciák (felkészültség);
- iskolai légkör;
- oktatási célok és elvárások: magas színvonal/elvárások, tanulóra fordított figyelem, tanulási kimenet;
- tanulási környezet: önszabályozás, szociális sajátosságok, motiváció-érzelem, egyéni sajátosságok, tervezettség, formatív értékelés, horizontális tanulás.

A deviancia, deviáns viselkedés jelenlétét a vizsgált deviáns/problémás magatartások (dohányzás, alkoholfogyasztás, berúgás, bántalmazó magatartás, bántalmazott

Az összetett mérőszámokkal kapcsolatban alapvető követelmény, hogy egyetlen dimenziót kell megtestesíteniük, vagyis megbízhatónak és érvényesnek kell lenniük a mérni kívánt dimenzióra vonatkozóan.

Ha több itemmel mérünk, akkor szinte biztos, hogy nő a mérésünk érvényessége, vagyis biztosabban állítható, hogy azt mérjük, amit mérni szerettünk volna. A megbízhatóság kapcsán ezt nem jelenthetjük ki ilyen egzakt módon, ezért a több itemből előállított indexek megbízhatóságát (reliabilitását) Cronbach-alfával is teszteltük, ami azt vizsgálja, hogy az elméleti vagy empirikus alapokon egy skálába válogatott itemek összességében mennyire korrelálnak egymással, azaz ténylegesen hasonló dolgot mérnek-e, valóban egy skálába tartoznak-e. A Cronbach-alfa alapján – mely az esetek túlnyomó többségében $> 0,7$ – valamennyi kialakított indexet (főkomponenst) megbízhatónak tekintettük.

magatartás) gyakoriságára vonatkozó adatokon, az adatok standardizálását követően klaszterelemzés segítségével határoztuk meg. A klaszteranalízis során 8 lépésben két jól elkülöníthető csoportot, érintettség-klasztert (érintett – nem érintett) azonosítottunk (3. táblázat).

3. táblázat. A klaszterelemzés eredményei

	Érintettek	Nem érintettek
Modellváltozók	Végso klaszterközéppontok	
Dohányzás gyakorisága	2,50	-0,21
Alkoholfogyasztás gyakorisága	2,16	-0,17
Berűgás gyakorisága	2,61	-0,23
Bántalmazó (elkövetői) magatartás gyakorisága	1,45	-0,12
Bántalmazott (áldozati) magatartás gyakorisága	0,52	-0,05
A klasszifikáció eredménye	A klaszterek elemszáma (fő)	
Elemszám (N = 1 767 fő [90,5%]); nem besorolt: 186 fő)	131	1 636
Százalék (%)	7,4	92,6

A lelki egészség dimenziójában a 10 itemű Rosenberg-féle önértékelési skála (Rosenberg, 1965; Sallay és mtsai, 2014) segítségével mértük a tanulók önértékelésének mértékét (Cronbach α : 0,732).

Pedagógus adatbázisból képzett indexek

A pedagógus adatfelvétel kérdéseiből is számos – egyéni szinten és iskolai szintre aggregáltan is alkalmazható – főkomponenst képeztünk. A főkomponensek által lefedett (al) dimenziók a következők (2. számú melléklet):

- pedagóguskompetenciák (felkészültség);
- elköteleződés, bevonódás, kötődés: általános kötődés, interperszonális kötődés, tantárgyi/tanítási kötődés;
- hátránykompenzációs szerep: esélyteremtésre, szegregációra, iskola kompenzációs lehetőségeire, családi háttér és az iskoláztatás összefüggéseire, hátránykiegyenlítésre (tanuló, család, illetve pedagógus, iskola hatásaira) vonatkozó attitűdök;
- lemorzsolódás okai: tanuló jellemzői, tanuló családi hátterének jellemzői, pedagógiai tényezők, szervezeti jellemzők;
- iskolai légkör;
- oktatási célok és elvárások: magas színvonal/elvárások, tanulóra fordított figyelem, tanulási kimenet;
- tanulási környezet: önszabályozás, szociális sajátosságok, motiváció-érzelem, egyéni sajátosságok, tervezettség, formatív értékelés, horizontális tanulás;
- pedagógusok külső kapcsolatainak szorossága.

Záró gondolatok

Írásunk bemutatja az iskolai lemorzsolódáshoz kapcsolódó kutatásunk elméleti és ehhez kapcsolódó vizsgálati módszertani keretét, amelynek legfontosabb jellemzője, hogy komplexitásában kívánja megragadni a lemorzsolódás tényezőit: egyéni, családi és iskolai okait. Emellett ez a keret arra is alkalmas, hogy a lemorzsolódás jelenségét többféle

(tanulói, pedagógus, iskolavezetői) nézőpontból és többféle (egyéni, szervezeti) szinten szubjektív és objektív mutatókkal elemezhetjük. E tematikus szám további tanulmányai erre a keretre alapozott mélyebb elemzéseket mutatnak be.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából a köznevelési intézményekben című pályázati program az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú támogatással valósult meg.

Irodalom

- De Witte, K. J., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, H. W. & Witte, M. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.002
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model, *Educational Research*, 61(2), 214–230. DOI: 10.1080/00131881.2019.1596034 [2020.03.29.]
- Lyche, C. S. (2010). *Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Paper No. 53. DOI: 10.1787/5km4m2t59c-mr-en
- Rosenberg, M. (1965). *Society an the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press. DOI: 10.1515/9781400876136
- Sallay Viola, Martos Tamás, Földvári Mónika, Szabó Tünde & Ittész András (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275.
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Cambridge: Harvard University Press. DOI: 10.4159/harvard.9780674063167
- Smeyers, P. (2006). The Relevance of Irrelevant Research; the Irrelevance of Relevant Research. In Smeyers, P. & Depaepe, M. (szerk.), *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work?* Dordrecht: Springer. 95–108. DOI: 10.1007/978-1-4020-5308-5_6
- Szabó Éva & Virányi Barbara (2011). Az iskolai kötődések jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Székelyi Mária & Barna Ildikó (2005). *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Budapest: Typotex.
- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P. & Wrona, A. (2017). *RESL Publication 6 Finding Inspiring Practices on How to Prevent ESL and School Disengagement. Lessons from the Educational Trajectories of Youth at Risk from Nine EU Countries*. Faculty of Education, University of Warsaw: Poland.

Jegyzetek

¹ 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet

² A kötődés indexek létrehozásához a Szabó és Virányi (2011) által alkalmazott Iskolai kötődés kérdőív kérdősort vettük alapul, ugyanakkor az indexképzés során eltértünk az ott bemutatott dimenzióktól.

Mellékletek

1. számú melléklet. A tanulói adatbázisból létrehozott főkomponensek és azok tartalma

Oktatási célok, elvárások <i>(1 = egyáltalán nem jellemző; 5 = teljes mértékben jellemző)</i>	
Magas színvonal/elvárások <i>(megmagyarázott hányad: 65,1%; Cronbach α: 0,732)</i>	Faktorsúlyok
Tanárokkal szemben támasztott magas elvárások	0,825
Tanulókkal szemben támasztott magas elvárások	0,808
Magas szintű oktatás	0,788
Tanulóra fordított figyelem <i>(megmagyarázott hányad: 66,1%; Cronbach α: 0,743)</i>	Faktorsúlyok
Tanulókra fordított személyes figyelem	0,828
Hátrányos helyzetű tanulókra fordított nagy figyelem	0,827
Tehetséges tanulókra fordított nagy figyelem	0,782
Tanulás kimenete <i>(megmagyarázott hányad: 71,6%; Cronbach α: 0,798)</i>	Faktorsúlyok
Továbbtanulásra való felkészítés	0,872
Szakmaválasztásra való felkészítés	0,854
Tanulás megtanítása	0,812
Pedagóguskompetenciák <i>(1 = egyetlen ilyen tanár sincs; 5 = minden tanár ilyen)</i>	
Pedagógusok felkészültsége <i>(megmagyarázott hányad: 61,1%; Cronbach α: 0,908)</i>	Faktorsúlyok
A tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén.	0,827
A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése, különböző értékelési módszerek használata területén.	0,817
A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén.	0,805
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, együttműködések támogatása területén.	0,793
A kommunikáció, a szakmai együttműködés területén.	0,790
A pedagógiai folyamat tervezése területén.	0,788
A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén.	0,729
Felelősség vállalása saját szakmai tudásáért és az iskolájának megújításáért.	0,697
Elköteleződés (bevonódás, kötődés) <i>(1 = egyáltalán nem jellemző/ért egyet; 4 = teljes mértékben jellemző/egyért)</i>	
Általános kötődés <i>(megmagyarázott hányad: 42,7%; Cronbach α: 0,772)</i>	Faktorsúlyok
Szerintem az iskola unalmas.	-0,739
Szeretek iskolába járni.	0,718
Szoktam arra gondolni, hogy bárcsak soha többet ne kéne iskolába jönni.	-0,653
Több olyan nap van, amikor szívesen jövök iskolába, mint amikor nem.	0,642
Úgy gondolom, az iskolába járás időpocsékolás.	-0,632
Inkább otthon maradok betegen, mint hogy iskolába kelljen menni.	-0,594
Rossz lenne, ha nem járhatnék iskolába.	0,582
Interperszonális kötődés <i>(megmagyarázott hányad: 48,5%; Cronbach α: 0,727)</i>	Faktorsúlyok
Általában otthonosan érzem magam az osztályteremben.	0,799
Jól érzem magam az osztálytársaim között.	0,712
Sok barátom van az iskolában.	0,676
Szeretem az osztálykirándulásokat, azokon mindig jól érzem magam.	0,597
Vannak olyan gyerekek az iskolában, akikkel szívesen találkoznék az iskola elvégzése után is.	0,562

Tantárgyi/tanulási kötődés (megmagyarázott hányad: 56,2%; Cronbach α : 0,736)	Faktorsúlyok
Több olyan tantárgy van, amit szeretek, mint amit nem.	0,803
Több olyan tanárom van, akit kedvelek, mint akit nem.	0,776
A legtöbb tantárgyat érdekesnek találom.	0,775
Fontos nekem, hogy mit gondolnak rólam a tanárain.	0,635
Tanulás, iskola hasznossága (megmagyarázott hányad: 45,0%; Cronbach α : 0,692)	Faktorsúlyok
Az iskolában megtanult dolgok többsége felesleges tudás.	-0,717
Az iskolába járás felesleges időpazarlás.	-0,700
Az iskola nem igazán segít abban, hogy felkészítsen a későbbi életre.	-0,685
Az iskola olyan dolgokra tanít, amelyek hasznosak lesznek a későbbiekben.	0,683
A tanulással jobban érvényesülhetek az életben.	0,559
Teljesítményorientált tanulás (megmagyarázott hányad: 45,7%; Cronbach α : 0,585)	Faktorsúlyok
Fontos számomra, hogy jól teljesítsek az iskolában.	0,806
Az iskolában kapott házi feladatokat rendszeresen elkészítem.	0,661
Az osztályzatok elsősorban a továbbtanulás miatt fontosak számomra.	0,644
Növeli tanulási kedvem, ha tanárain, osztálytársaim, szüleim elismerik az erőfeszítéseimet.	0,570
Iskolai légkör, osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat	
Iskolai légkörmutató (megmagyarázott hányad: 48,3%; Cronbach α : 0,880) (1 = egyáltalán nem ért egyet; 4 = teljes mértékben egyetért)	Faktorsúlyok
Az iskola legtöbb pedagógusa fontosnak tartja, hogy a diákok jól érezzék magukat az iskolában.	0,762
Ebben az iskolában általában jó a kapcsolat a pedagógusok és a diákok között.	0,742
Az iskola legtöbb tanárát érdekli a diákok mondanivalója, véleménye.	0,742
Az iskola légkörét egymás kölcsönös támogatása jellemzi.	0,703
Ha az iskola egyik tanulójának külön segítségre van szüksége, az iskola biztosítja ezt számára.	0,697
Az iskola pedagógusai közös értékrenddel rendelkeznek a nevelésre-tanításra vonatkozóan.	0,693
Ez az iskola biztonságos hely a diákok számára.	0,684
Ebben az iskolában lehetőség van arra, hogy a diákok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.	0,682
Ebben az iskolában a pedagógusok partnerként tekintenek a szülőkre.	0,655
A szülők a legtöbb esetben kikérik a pedagógusok gyermekükkel kapcsolatos szakmai és pedagógiai véleményét	0,573
Önszabályozás (megmagyarázott hányad: 59,9%; Cronbach α : 0,776) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Tanáraink bátorítanak arra, hogy tervezem meg saját tanulásomat.	0,830
Tanáraink bátorítanak, hogy elemezzem, beszéljek arról, hogyan tanultam és arról, hogy hogyan javíthatnék azon a jövőben.	0,813
Tanáraink lehetőséget biztosítanak, hogy magam dönthessek a saját tanulási céljaimról, vagyis arról, mit szeretnék elérni.	0,733
Az egyes tárgyak keretében tanáraink külön időt szánnak arra, hogy megmutassák, hogyan tanuljunk.	0,714
Szociális sajátosságok (megmagyarázott hányad: 56,7%; Cronbach α : 0,742) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Gyakran kell közösen (csoportban, vagy párban) megvitatnunk egy megadott témát és érvelni egy-egy álláspont mellett.	0,793

A tanórákon gyakran dolgozunk kisebb csoportokban, és közösen kell megoldást találnunk egy problémára vagy feladatra.	0,779
A közös, csoportos tanuláskor mindenkinek önálló feladata is van a csoportban.	0,735
Amikor tanáraink értékelnek (elmondják, mi volt jó és kevésbé jó), fontos szempont, hogy milyen módon működtünk együtt a csoporttársakkal.	0,700
Motiváció-érzelem (megmagyarázott hányad: 60,8%; Cronbach α : 0,785) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Tanáraim figyelnek az aktuális fizikai, érzelmi/lelki állapotunkra és igyekeznek ehhez alkalmazkodni a tanítás, tanulás során.	0,816
Tanáraim lehetőséget biztosítanak, hogy a tanulás során átélj érzelmeinkről is beszéljünk, és azokat feldolgozzuk az órán.	0,810
Lehetőségünk van arra, hogy megválasszuk, mi iránt érdeklődünk, mit tanuljunk.	0,769
Tanáraim lehetőséget adnak arra, hogy az iskolán kívüli tapasztalatainkat, személyes élményeinket is elmondjuk, vagy abból kiindulva tanuljunk stb. az órákon.	0,721
Egyéni sajátosságok (megmagyarázott hányad: 62,8%; Cronbach α : 0,704) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Tanáraim figyelnek arra, hogy képességeimnek, haladási tempómnak megfelelő feladatokat adjanak.	0,809
Tanáraim érdeklődnek otthoni tanulásommal, tanulási szokásaimmal kapcsolatban.	0,797
Tanáraim kíváncsiak rá, hogy már mit tudunk, korábban mit tapasztaltunk az órai témákkal kapcsolatban.	0,772
Tervezettség (megmagyarázott hányad: 63,7%; Cronbach α : 0,809) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Tanáraim megbeszélnek velünk, hogyan tanulhatjuk a legtöbbet az adott feladatokból.	0,818
Tanáraim iránymutatást/többféle segítő anyagot biztosítanak számunkra a tanulás során, hogy pontosabban megértsük azt, amit tanulunk.	0,808
Tanáraim átbeszélnek velem a megoldott feladatokat, hogy jobban megértssem azok célját és tartalmát.	0,792
Tanáraim beszélnek velem arról, hogy mely területeket kell fejlesztenem a jobb tanulási eredmények elérése érdekében.	0,774
Formatív értékelés (megmagyarázott hányad: 59,2%; Cronbach α : 0,826) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Minden elvégzett feladat után jelzik tanáraink, hogy hogyan fejleszthetném gyenge pontjaimat.	0,818
Tanáraim megvitatják velem, hogyan fejlődhetek tovább.	0,818
Egy-egy feladat elvégzése után tanáraink megkérdezik, hogy mi állhat a sikeres vagy sikertelen teljesítményem hátterében.	0,801
A tanulás közben is kapok visszajelzést vagy szóveges értékelést (szóban vagy írásban) a munkámra.	0,769
Ismerem a feladataim, dolgozataim értékelésének szempontjait.	0,624
Horizontális tanulás (megmagyarázott hányad: 54,3%; Cronbach α : 0,718) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Tartunk olyan beszélgetéseket az osztályban, melyek kapcsán a tanár arra kíváncsi, mit tanultunk az iskolán kívül.	0,762
Az órákon lehetőségünk van, hogy párban dolgozzunk.	0,737
Kapunk olyan feladatokat, melyeket tanórán nem osztályteremben kell megoldanunk.	0,733
Informatika órán kívül is kapunk olyan feladatokat, amiket online, vagy valamilyen digitális eszközzel kell megoldani.	0,716

2. számú melléklet. A pedagógus adatbázisból létrehozott főkomponensek és azok tartalma

Oktatási célok, elvárások (1 = egyáltalán nem jellemző; 5 = teljes mértékben jellemző)	
Magas színvonal/elvárások (megmagyarázott hányad: 69,1%; Cronbach α : 0,775)	Faktorsúlyok
a magas szintű oktatás	0,854
a tanulókkal szemben támasztott magas elvárások	0,843
a tanárokkal szemben támasztott magas elvárások	0,796
Tanulóra fordított figyelem (megmagyarázott hányad: 69,0%; Cronbach α : 0,773)	Faktorsúlyok
a hátrányos helyzetű tanulókra fordított nagy figyelem	0,842
a tanulókra fordított személyes figyelem	0,828
a tehetséges tanulókra fordított nagy figyelem	0,822
Tanulás kimenete (megmagyarázott hányad: 70,5%; Cronbach α : 0,785)	Faktorsúlyok
a továbbtanulásra való felkészítés	0,883
a szakmaválasztásra való felkészítés	0,866
a tanulás megtanítása	0,766
Pedagóguskompetenciák (1 = egyáltalán nem felkészült; 5 = teljes mértékben felkészült)	
Pedagógusok felkészültsége (megmagyarázott hányad: 52,8%; Cronbach α : 0,859)	Faktorsúlyok
A tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén.	0,777
A pedagógiai folyamat tervezése területén.	0,763
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, együttműködések támogatása területén.	0,735
A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése, különböző értékelési módszerek használata területén.	0,727
A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén.	0,723
Felelősség vállalása saját szakmai tudásáért és az iskolájának megújításáért.	0,723
A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén.	0,696
A kommunikáció, a szakmai együttműködés területén.	0,680
Elköteleződés (bevonódás, kötődés) (1 = egyáltalán nem jellemző; 4 = teljes mértékben jellemző)	
Általános kötődés (megmagyarázott hányad: 52,8%; Cronbach α : 0,849)	Faktorsúlyok
Néha arra gondolok, bárcsak ne kellene többet bejőnnöm dolgozni.	-0,797
Néha azt érzem, bármit szívesebben csinálnék tanítás helyett.	-0,789
Munkámat nem találok érdekesnek, izgalmasnak.	-0,751
Nem látom a munkám értelmét, eredményét.	-0,749
Örömmel járok dolgozni az iskolánkba.	0,687
Több olyan nap van, amikor szívesen jövök dolgozni, mint amikor nem.	0,657
Kevés kihívást találok a tanításban.	-0,642
Interperszonális kötődés (megmagyarázott hányad: 61,5%; Cronbach α : 0,822)	Faktorsúlyok
Általában otthonosan érzem magam a munkahelyemen.	0,894
Jól érzem magam az iskolai rendezvényeken, tanulókkal és kollégákkal közösen.	0,808
Jól érzem magam a tantestületben.	0,760
Több kollégával baráti viszonyban vagyok.	0,704
Vannak olyan kollégáim a tantestületben, akikkel szívesen találkozom munkaidőn kívül is.	0,605

Tantárgy, tanítási kötődés (megmagyarázott hányad: 54,3%; Cronbach α : 0,715)	Faktorsúlyok
Az általam tanított tananyag nagyobb részét magam is érdekesnek találom.	0,784
Több olyan osztályom van, ahol a tanulókkal jó a kapcsolatom, mint ahol nem.	0,757
Az általam tanított tantárgyakban több olyan tartalmi elem van, amit szeretek, mint amit nem.	0,738
Fontos nekem, hogy mit gondolnak rólam a diákjaim.	0,664
Hátránykompenzációs szerep	
Esélyteremtés (megmagyarázott hányad: 43,1%; Cronbach α : 0,866) (1 = egyáltalán nem valósul meg; 5 = teljes mértékben megvalósul)	Faktorsúlyok
Hid építése a családok és az iskola értékvilága, kultúrája között.	0,737
Az egyéni képességek személyre szabott, differenciált fejlesztése.	0,698
Az egyedi kulturális és szociális jellemzők figyelembe vétele.	0,693
Partneri együttműködés a szülőkkel a gyerekek nevelése során.	0,689
A pedagógusok együttműködése a problémák megoldása érdekében.	0,677
Segítségnyújtás a családoknak a problémáik megoldásához.	0,675
A különféle típusú tehetségek korai felismerése és hatékony támogatása.	0,663
A tanulók otthoni életkörülményeinek, szokásainak megismerése.	0,645
Az iskolai közösségek erősítése különféle rendezvények keretében.	0,633
Szocializációs feladatok átvállalása a családoktól a gyerekek érdekében.	0,588
Képesség szempontjából vegyes összetételű, heterogén csoportok szervezése.	0,493
Szegregáció támogatása (megmagyarázott hányad: 66,1%; Cronbach α : 0,740) (1 = egyáltalán nem ért egyet; 4 = teljes mértékben egyetért)	Faktorsúlyok
A roma gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak.	0,879
A nem roma gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma gyerekek.	0,839
Minden roma gyereknek joga van arra, hogy a nem romákkal közös iskolai osztályban tanuljon.	-0,710
Iskola mint kompenzációs terep (megmagyarázott hányad: 46,4%; Cronbach α : 0,605) (1 = egyáltalán nem ért egyet; 4 = teljes mértékben egyetért)	Faktorsúlyok
Az iskola sokat tehet azért, hogy a különböző szociális háttérű gyerekek jobban elfogadják egymást.	0,759
Megfelelő pedagógiai módszerekkel a roma gyerekek jó eredményeket érhetnek el az iskolában.	0,705
A pedagógusnak maximálisan figyelembe kell vennie azokat a különbségeket, amelyek a tanulók családjának eltérő társadalmi helyzetéből adódnak.	0,688
Ön szerint a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskoláskor előtti szocializációs hátrányait optimális esetben milyen mértékig kompenzálhatja az iskola?	0,557
Családi háttér és iskoláztatás (megmagyarázott hányad: 44,8%; Cronbach α : 0,576) (1 = egyáltalán nem ért egyet; 4 = teljes mértékben egyetért)	Faktorsúlyok
Ha a család nem működik együtt az iskolával, az oktatás nem lehet igazán eredményes.	0,722
Nem várható el, hogy az iskola bepótolja mindazt, amit a család a kisgyerekkori szocializáció során elmulasztott.	0,666
Minden eszközzel jobb belátásra kell bírni azokat a szülőket, akik nem törődnek gyerekeik iskoláztatásával.	0,652
A roma gyerekek esetében az a legfontosabb, hogy megtanulják a szabályokat, és alkalmazkodjanak az iskola által elvárt magatartási normákhoz.	0,633
Tanuló, család hatása (megmagyarázott hányad: 53,5%; Cronbach α : 0,768) (1 = kompenzációt egyáltalán nem befolyásolja; 5 = teljes mértékben befolyásolja)	Faktorsúlyok
A család életmódja	0,844
A család kultúrája	0,813
A szülők hozzáállása	0,718

A család szociális helyzete	0,632
A gyerek szorgalma, hozzáállása	0,624
Pedagógus, iskola hatása (megmagyarázott hányad: 60,9%; Cronbach α : 0,779) (1 = kompenzációt egyáltalán nem befolyásolja; 5 = teljes mértékben befolyásolja)	Faktorsúlyok
Az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek	0,813
A pedagógusok türelme	0,788
A pedagógusképzés tartalma	0,777
Az iskola felszereltsége, eszközellátottsága	0,743
Lemorzsolódás okai (1 = egyáltalán nem ez okozza; 5 = teljes mértékben ez okozza)	
Tanuló jellemzői (megmagyarázott hányad: 42,7%; Cronbach α : 0,549)	Faktorsúlyok
a diák nem tanul eleget	0,709
nem elég jók a képességei	0,707
a tanuló nem szeret iskolába járni	0,613
a tanuló deviánsan, agresszíven viselkedik	0,575
Tanuló családi háttere jellemzői (megmagyarázott hányad: 47,9%; Cronbach α : 0,628)	Faktorsúlyok
nyelvi hátránya van	0,781
komoly lemaradással érkeznek az iskolába	0,738
otthon nem támogatják a tanulását	0,693
otthon nincs internet, és más modern tanulási eszköz	0,532
Pedagógiai tényezők (megmagyarázott hányad: 62,4%; Cronbach α : 0,879)	Faktorsúlyok
a tanuló nem kap elég visszajelzést	0,861
a pedagógus nem ismeri eléggé a diák erősségeit	0,858
nem jó a tanár-diák kapcsolat	0,791
a tanuló nem kap rendszeresen egyénre szóló feladatokat az órákon	0,770
a tanulóknak nincs sikerélménye az órákon	0,748
a tanuló nem ismeri a tanulás céljait	0,700
Szervezeti jellemzők (megmagyarázott hányad: 53,5%; Cronbach α : 0,706)	Faktorsúlyok
az iskolának nincs erre külön stratégiája	0,798
az iskola által elvárt tudás nagyon messze van a diák számára fontos tudástól	0,730
az iskolában túl nagyok az osztálylétszámok	0,708
nem lehet a lemorzsolódásban veszélyeztetetteket külön csoportban tanítani	0,684
Iskolai légkör, osztálytermi tanulási környezet és gyakorlat	
Légkörmutató 1. (megmagyarázott hányad: 47,4%; Cronbach α : 0,917) (1 = egyáltalán nem ért egyet; 4 = teljes mértékben egyetért)	Faktorsúlyok
Az iskola legtöbb pedagógusa fontosnak tartja, hogy a diákok jól érezzék magukat az iskolában.	0,766
Az iskolában a pedagógusok rendszeresen megbeszélnek a neveléssel-tanítással kapcsolatos problémáikat, nehézségeiket.	0,750
Az iskola légkörét egymás kölcsönös támogatása jellemzi.	0,748
Az iskola legtöbb tanárát érdekli a diákok mondanivalója, véleménye.	0,728
Ebben az iskolában a pedagógusok partnerként tekintenek a szülőkre.	0,716
Ha az iskola egyik tanulójának külön segítségre van szüksége, az iskola biztosítja ezt számára.	0,715
Az iskola igazgatója mindig megvitatta az iskola pedagógiai célkitűzéseit a nevelőtestülettel, és rendszerint figyelembe veszi a nevelőtestület véleményét.	0,715
Az iskola munkatársai közös értékrenddel rendelkeznek a nevelésre-tanításra vonatkozóan.	0,710

Ebben az iskolában lehetőség van arra, hogy a pedagógusok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.	0,697
Ebben az iskolában lehetőség van arra, hogy a diákok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.	0,685
Ebben az iskolában általában jó a kapcsolat a pedagógusok és a diákok között.	0,655
Ez az iskola biztonságos hely a diákok számára.	0,654
Az iskola megfelelő lehetőségeket biztosít a gyerekek számára a tanórán kívüli tevékenységekben is.	0,632
Az iskola és a helyi közösség között magas szintű az együttműködés.	0,615
A szülők a legtöbb esetben kikérik a pedagógusok gyermekükkel kapcsolatos szakmai és pedagógiai véleményét.	0,488
Légkörmutató 2. (megmagyarázott hányad: 70,3%; Cronbach α : 0,892) (5 fokozatú skála)	Faktorsúlyok
visszahúzó (1) – ösztönző (5)	0,889
merev (1) – rugalmas (5)	0,884
kicsinyes (1) – nagyvonalú (5)	0,834
feszült (1) – oldott (5)	0,797
kevésbé innovatív (1) – haladó szellemű (5)	0,784
Önszabályozás (megmagyarázott hányad: 63,7%; Cronbach α : 0,807) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Tanulóim számára lehetőséget biztosítok, hogy pontosan meghatározzák saját tanulási céljaikat.	0,825
Tanulóimat bátorítom, hogy tervezzék meg saját tanulási folyamatukat.	0,844
Tanulóimat arra kérem, hogy reflektáljanak a teljes tanulási folyamatukra, illetve annak lehetséges fejlesztésére.	0,808
A tantárgyam tanításának része a tárgy tanulásának tanítása/tanulásmódszertan.	0,708
Szociális sajátosságok (megmagyarázott hányad: 57,1%; Cronbach α : 0,747) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
A tanulók kisebb csoportokban dolgoznak, és közösen kell megoldást találniuk egy problémára vagy feladatra.	0,770
A tanulók értékelésének szempontjai közt meghatározó az, hogy milyen módon működött együtt társaival a tanulás során.	0,788
A közös, együttműködésre épülő tanuláskor mindenkinek van önálló feladata a csoportban.	0,762
A tanulók megvitatnak egy megadott témát és érvelnek egy megadott álláspont mellett, amely nem feltétlenül azonos a saját álláspontjukkal.	0,700
Motiváció-érzelem (megmagyarázott hányad: 58,9%; Cronbach α : 0,765) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Figyelek a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotára s a tanulás támogatásában igyekszem ehhez alkalmazkodni.	0,806
Töreksem arra, hogy a tanulást kísérő érzelmeket is értelmezzük, megbeszéljük, feldolgozzuk az órán.	0,792
Teret adok annak, hogy a tanulók iskolán kívüli tapasztalatai, személyes élményei megjelenjenek az órán.	0,748
A tanulás témáinak kiválasztásában meghatározó szerepű, hogy a diákok mi iránt érdeklődnek.	0,721
Egyéni sajátosságok (megmagyarázott hányad: 51,6%; Cronbach α : 0,677) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Egy nagyobb tanulási folyamat tervezésénél tervezek eltérő tanulói tevékenységeket egy-egy kisebb tanulócsoportnak, egyénnek.	0,785
Tájékozodom a diákok otthoni tanulásáról, tanulási szokásairól.	0,749

Az adott diákok előzetes tudása alapján építem fel terveimet.	0,693
Órák után jegyzeteket készítek, arra nézve, hogy mely diákomnak milyen sajátosságai befolyásolhatják a tanulását.	0,636
Tervezettség (megmagyarázott hányad: 68,3%; Cronbach α : 0,844) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Ügyelek rá, hogy a tanulók tisztában legyenek azzal, hogy mit tanulhatnak az elvégzett feladatokból.	0,868
A feladatok célját megvitatom a tanulókkal, hogy azok tartalmát pontosabban megértsék.	0,841
A tanulókat iránymutatással/többféle segítő anyaggal látom el, hogy pontosan megértsék azt, mit tanulunk.	0,803
Ügyelek rá, hogy a tanulók pontosan tudják, mely területeken van szükségük eredményességük javítására.	0,791
Formatív értékelés (megmagyarázott hányad: 59,6%; Cronbach α : 0,828) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Egy adott feladat elvégzését követően jelzem a tanulók számára, hogy hogyan fejleszthetik gyenge pontjaikat.	0,826
Tanulóimmal megvitatom saját fejlődésüket.	0,797
A tanulás közben is értékelem a tanulók munkájának részeredményeit.	0,775
Tanulóim tisztában vannak a munkájukhoz tartozó pontos értékelési szempontokkal.	0,749
Egy adott feladat elvégzését követően kérem a tanulókat, hogy jelezzék vissza sikeres és sikertelen teljesítményük okait.	0,709
Horizontális tanulás (megmagyarázott hányad: 48,3%; Cronbach α : 0,719) (1 = szinte soha; 4 = szinte minden tanórán)	Faktorsúlyok
Egyeztettem kollégáimmal terveimet annak érdekében, hogy kapcsolatot teremtsék a témák közt.	0,776
Együttműködöm más kollégákkal, szakmabeliekkel a saját gyakorlatom fejlesztéséért.	0,752
Tartunk olyan beszélgetéseket az osztályaimban, ahol megismerhetem a gyerekek iskolán kívül szerzett tudását.	0,731
Óráimon lehetőséget adok pármunkára.	0,651
Adok olyan feladatokat, ahol online feladatvégzést kérek a diákoktól.	0,539
Külső közösségek, kapcsolatok (0 = nincs kapcsolat; 4 = kifejezetten szoros a kapcsolat)	
Külső kapcsolatok (megmagyarázott hányad: 49,7%; Cronbach α : 0,738)	Faktorsúlyok
A tankerület/járás középiskoláival	0,795
A tankerület/járás iskoláival, pedagógusaival	0,771
A tankerület/járás óvodáival	0,760
A szakmai segítőkkel	0,609
A más iskolából érkező utazó pedagógusokkal	0,557

Absztrakt

E tematikus szám bevezető írása bemutatja annak a komplex kutatásnak a hátterét, amely az iskolai lemorzsolódás hazai elemzését célozza meg. Kutatásunk nemzetközi empirikus kutatási eredményekre alapozva tesztel egy olyan komplex modellt, amelyet a téma nemzetközi szisztematikus irodalomelmzései alapján építettünk fel, és amelyre egy ehhez illeszkedő, alapvetően kvantitatív vizsgálati keretet építettünk. Az iskolai lemorzsolódás vizsgálatában az elmúlt évtizedben előtérbe kerültek a szisztematikus elemzések, melyek egyéni, családi és iskolai tényezőkre bontják az iskolaelhagyás hátterében álló okokat. Kutatásunkban ezt a felosztást alkalmaztuk, és mindezt több nézőpontból is vizsgáltuk. Tanulmányunkban a kutatás elméleti keretének felvázolása mellett az erre a keretre épített 2018/2019-es tanévben készült kutatás – hozzáférés-alapú tanulói ($n = 1\,953$) és pedagógus ($n = 1\,136$) mintán, online lekérdezési technikával – módszertani hátterét mutatjuk be.