

Az Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet először 2012-ben hirdette meg gyakoronoki programját doktoranduszok számára. A program résztvevői egy-egy mentor segítségével végzik kutató-fejlesztő tevékenységüket, majd egy közös vagy páros tanulmánnyal zárják a kutatói évet. Rovatunkban a 2013-as gyakoronoki program újabb dolgozatát közöljük: Gyökös Eleonóra gyakoronok és Szemerszki Marianna mentor közös tanulmányát.

## GYÖKÖS ELEONÓRA – SZEMERSZKI MARIANNA

# Hol tart ma az oktatás- eredményességi kutatás?

### ÖSSZEFOGLALÓ

A közoktatásban a minőségnek és az eredményességnek számos értelmezése lehetséges, nem csupán a megközelítésmód és a fogalomhasználat vonatkozásában, hanem a mérési módszereket és a vizsgálati fókuszokat illetően is. A tanulmány ezeket, valamint az oktatáseredményességi kutatások múltját, jelenét és jövőbeli potenciális kutatási területeit veszi sorra, elsősorban a nemzetközi szakirodalom nézőpontjából. Kitér a kutatási terület legfontosabb módszereire és eddigi eredményeire éppúgy, mint a hiányosságokra és a módszertani buktatókra, valamint a további kutatásban rejlő lehetőségekre.<sup>1</sup>

**Kulcsszavak:** *minőség, eredményesség, oktatáseredményességi kutatás, közoktatás, mérés, értékelés*

A közoktatási rendszerek minősége, eredményessége, hatékonysága a fejlett országokban fontos oktatáspolitikai kérdéskörre nőtte ki magát az utóbbi évtizedekben. Hozzájárultak ehhez azok a nemzetközi

tanulói teljesítménymérések (pl. OECD PISA-mérés), illetve állami politikák (pl. No Child Left Behind – USA) is, amelyek az oktatási eredményességmérések fontosságára, az eredményekből levonható

<sup>1</sup> A szakirodalmi feldolgozás a TÁMOP 3.1.1. XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) – II. szakasz keretében készült. A támogatási szerződés száma: TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001.

következtetésekre, azok visszacsatolási lehetőségeire hívták fel a figyelmet. Az OECD 2013-ban megjelentetett tematikus összefoglalója is azt mutatja, hogy az egyes országok egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulók, tanárok, iskolavezetők és oktatási rendszerek értékelésére és mérésére, amelyek visszajelzéssel szolgálnak a rendszer egészének működéséről (*Synergies...*, 2013). Jelen tanulmányban elsősorban ezen oktatáspolitikai fejlemények elméleti előzményeit és megfontolásait kívánjuk bemutatni.

## 1. EREDMÉNYESSÉG, HATÉKONYSÁG, MÉLTÁNYOSSÁG ÉS MINŐSÉG AZ OKTATÁSBAN

Létezik egy igen tág meghatározása az eredményes iskolának: *Madaus, Airasian* és *Kellaghan* definíciója szerint (1980) az eredményes iskola azt jelenti, hogy eléri a maga elé kitűzött célokat. A definícióból, mivel nem szabja meg az oktatás elfogadható céljait, az következik, hogy egy iskola számtalan területen lehet eredményes. A szűken vett pedagógiai célrendszeren túl (nevelés, oktatás) egyéb társadalmi és gazdasági elvárások is felmerülhetnek (*Townsend*, 1994).

Egy adott iskola eredményességében és minőségében azonban nemcsak az a döntő, hogy mennyiben felel meg a maga által felállított céloknak, hanem az is, hogy a többi iskolához képest hogyan teljesíti a küldetését. A minőség biztosítása tehát csak akkor lehetséges, ha valamilyen formában mérhetővé, vagyis összehasonlíthatóvá válik a rokon célkitűzésekkel rendelkező iskolák teljesítménye (*Fitz-Gibbon*, 1996).

Mivel ez a kérdés az iskolák eredményességét kutató tudomány és az oktatási rendszer teljesítményét mérni szándékozó

oktatáspolitikai esetében is az érdeklődés kereszttüzeiben áll, nem árt tisztázni, mit jelenthetnek az eredményesség kapcsán gyakran felmerülő fogalmak. A hatékonyságot sokszor az oktatás eredményességének vagy minőségének szinonimájaként használják („pedagógiai hatékonyság”), máskor pedig a kiadások csökkentésének értelmében (minél kevesebbet költünk valamire, annál hatékonyabb a rendszer), holott a hatékonyság nem önmagában a ráfordítások mennyiségét és nem önmagában az eredményességet jelöli, hanem a kettő egymáshoz való viszonyát (*Hermann*, 2004).

Míg tehát a hatékonyság mindig az input és a (hozzájuk tartozó) output tényezők összevetését jelenti, ahol az input tényezőket általában valamilyen pénzegységben vagy pénzre is átszámolható ráfordításban (pl. munkaidő) mérik, addig az eredményesség vizsgálata arra a kérdésre ad választ, hogy a rendelkezésre álló erőforrásoknak van-e valamilyen pozitív hatásuk (eredményük) a teljesítményre, és ha igen, akkor mekkora ez a hatás. Akár rendszer-, akár iskolai szinten nézzük, ha valami eredményesnek bizonyul, nem biztos, hogy egyben hatékony is (*Hanushek* és *Lockheed*, 1994).

További dilemma, hogy – figyelembe véve az esélyegyenlőségi/méltányossági szempontokat is – a leginkább hatékony (vagy költséghatékony) oktatási politika nem feltétlenül optimális társadalmilag. Ugyanez a dilemma azonban az eredményesség kapcsán is megfogalmazódhat, mint ahogyan az is, hogy az oktatással elérendő átfogó társadalmi célok sokfélesége miatt a különböző célok tekintetében különböző következtetésekre juthatunk a hatékonyságot és az eredményességet illetően (*Hanushek* és *Lockheed*, 1994).

Egy oktatási intézmény vagy rendszer működésének megítélésében azonban más szempontok is felmerülhetnek. Társadal-

milag nagy horderejű kérdés, hogy egy adott oktatási rendszer vagy egy adott iskola mennyire tudja csökkenteni a tanulók különböző képességeiből és eltérő szociokulturális családi háttéréből eredő különbségeket, amelyek a tanulmányi eredményeikben, így a továbbtanulási esélyeikben is megmutatkoznak. Ebben az összefüggésben ez az ún. méltányossági, míg a teljesítménybeli kiválóság az ún. minőségi dimenzió (*Creemers és Kyriakides, 2008*). A két dimenzió közötti kapcsolat feltárása, illetve annak megállapítása, hogy lehet-e eredményes egy iskola mindkét dimenzióban (*Creemers és Kyriakides, 2010*), továbbá annak alátámasztása, hogy az iskola hatása hátrányos helyzetű diákok esetében valóban pozitív és negatív irányban is nagyobb (*Bryk és Raudenbush, 1992*), újabb eredményességi

kutatásokat igényelne. A nemzetközi összehasonlító PISA-vizsgálatok mindenesetre arra az eredményre jutottak, hogy a méltányos oktatási rendszerben tanuló diákok összességében magasabb szintű teljesítményt nyújtanak, mint a szelektívebbekben (*Lannert, 2004*).

Az oktatás minőségét tehát több szempont is meghatározhatja, s csak akkor beszélhetünk minőségről az oktatásban, ha intézményi és rendszerszinten az eredményesség mellett a méltányosság és a hatékonyság teljesülése is biztosított (*Lannert, 2004*). A fogalomhasználatot tovább árnyalja, hogy megkülönböztethetünk helyi (az oktatás különböző klienscsoportjai által meghatározott) és állami (oktatásirányítási) célokat is. Ebben az esetben az eredményesség és a hatékonyság az oktatási rendszerrel szemben támasztott országos elvárásokat testesítheti meg, a minőség pedig a felhasználók elképzelésin

alapuló közösségi igények teljesülését is jelentheti (*Setényi, 1999*).

A helyi közösségek iskoláztatásban érintett résztvevőinek (igazgatók, tanárok, iskolatanács-tagok, szülők és tanulók) mind meg lehet a maguk véleménye az eredményesség kritériumairól, ám az oktatás elsősorban országos közügy, és egyre nagyobb az igény arra, hogy az oktatási rendszer eredményei nemzetközileg is összehasonlíthatóak legyenek, a mérési kultúra kialakulását pedig elsősorban ez utóbbi tényezők befolyásolták.

A nagy oktatási rendszerek teljesítményének mérésére a tanulók tanulmányi eredményei, az iskolák bukási, évisztélesi, továbbtanulási rátái kínáltak a legkézenfekvőbb megoldásként, így az 1960-as és '70-es évek fordulóján született új diszciplína, az iskolaeredményességi kutatás (school effectiveness research) is ezeket kezdte használni. *Reynolds* és társai az iskolai eredményességgel kapcsolatos

a méltányos oktatási rendszerben tanuló diákok összességében magasabb szintű teljesítményt nyújtanak, mint a szelektívebbekben

kutatások három fő irányát különítik el: az iskolai hatások vizsgálatát (school effects research), az eredményes iskola kutatását (effective school research), valamint az iskolafejlesztési kutatásokat (school improvements research). Az iskolai hatások vizsgálata – jellemzően többváltozós modellek használata révén – azt a kérdést állítja középpontba, hogy milyen mértékű az iskola hatása a tanulói teljesítményre, figyelembe véve természetesen egyéb kontextuális hatásokat is. Az eredményes iskola jellemzőit vizsgáló kutatások elsősorban a folyamatra koncentrálnak, és sok esetben kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes használatával a különösen jól teljesítő iskolák jellemzőit, az osztálytermi és az iskolai folyamatokat állítják a kutatás fókuszába. Az iskolafejlesztési

kutatások az eredményességgel kapcsolatos tudásanyag egyszerű alkalmazásával vagy kifinomult modellek használata révén azt vizsgálják, hogyan tehető (még) eredményesebbé az egyes iskolák (*Reynolds* és *mtsai*, 2000).

Az oktatási rendszerek elszámoltathatóságát, minőségértékelését és összehasonlíthatóságát övező globális érdeklődés abban is megmutatkozik, ahogy a szociológiából, közgazdaságtanból, pedagógiából és szociálpszichológiából merítő iskolaeredményesség kutatói immár egyetlen, számos rokon témát átfogó tudományterület előfutáiraiként tartják számon a maguk teljesítményét.

A napjainkban egyre inkább oktatáseredményességi kutatás (education effectiveness research) néven jegyzett diszciplína (*Reynolds*, 2010; *Teddlie*, 2010; *Creemers* és *mtsai*, 2010) fő kutatási kérdése azoknak a változóknak/indikátoroknak az azonosítása és vizsgálata a tanítási-tanulási folyamatban, illetve a tantervben, amelyek közvetlen vagy közvetett hatással vannak a tanulók teljesítményének mérhető különbségeire az oktatási rendszer különböző szintjein (osztálytermi, iskolai és iskolánál magasabb szintek). Az oktatáseredményességi kutatások más fontos háttérváltozókat is bevonnak a vizsgálatba, úgymint a tanulók képességeit, családi hátterét, előzetesen megszerzett tudását. Vagyis a tudományterület olyan hipotéziseket állít fel és tesz fel, amelyek megmagyarázhatják, hogy bizonyos iskolák és tanárok közreműködése miatt eredményez jobb kimeneti teljesítménymutatókat a tanulóknál.

A tanárok eredményességét (teacher effectiveness research) érintő vizsgálatok eleinte szinte teljesen függetlenek voltak az iskolaeredményességi kutatásoktól: míg az egyik az iskolai tényezőkkel foglalkozott (pl. az iskola klímája, missziója, tanítási gyakorlatra vonatkozó irányelvei), a másik a tanári és az osztálytermi tényezőket helyezte előtérbe (tanári viselkedés, tanári

elvárások, osztályszervezés, osztálytermi erőforrások használata). A két terület összekapcsolásának igénye az ezredforduló táján erősödött fel. Az oktatáseredményességi kutatások név is a két terület szimbiózisát hivatott megjeleníteni, azt a felfogást, hogy a két diszciplína csak együtt alkalmas arra, hogy megmagyarázza, mennyiben felelős az iskolai, az osztálytermi és a tanulói szint a tanulók kognitív és nem kognitív területen elért eredményeiért (*Creemers* és *mtsai*, 2010).

A diszciplína elnevezésének módosítását egy másik paradigmaváltás is indokolta (*Sammons* és *Bakkum*, 2011): a hagyományos iskolaeredményességi kutatások általában a kötelező iskolai oktatás hatókörére terjedtek ki, a frissebb vizsgálatok azonban az iskolai előkészítőket és az óvodákat (*Sammons* és *mtsai*, 2008; *Melhuish* és *mtsai*, 2008; *Sylva* és *mtsai*, 2010), továbbá a főiskolákat és felsőoktatási intézményeket is górcső alá veszik (*Marsh*, 2007).

A terület fő teoretikusainak ambiciózus álláspontja szerint az oktatáseredményességi tudásbázis az oktatási rendszer egészéről átfogó információkkal szolgál, hiszen az általuk kifejlesztett modellek (*Scheerens*, 1992; *Stringfield* és *Slavin* 1992; *Creemers*, 1994; *Creemers* és *Kyriakides*, 2008) segítségével megmagyarázható, miért teljesítenek eltérően a különböző oktatási rendszerek és alrendszerek, vagyis az iskolafejlesztés területén dolgozók és a politikai döntéshozók munkáját is nagyban támogathatják a kutatási eredmények.

---

## 2. AZ OKTATÁS EREDMÉNYESSÉGI KUTATÁSOK VÁZLATOS TÖRTÉNETE

---

Az újabb összefoglaló munkák (*Creemers* és *mtsai*, 2010; *Reynolds* és *mtsai*, 2011) a legfőbb kutatási kérdések és az elméleti

irányultság szerint öt szakaszt különítenek el az oktatáseredményességi kutatások négy évtizedes történetében, bár a módszertani változások némiképp szétfeszítik ezt a korszakolást. Jóllehet korábban már született magyar nyelvű áttekintés a tudományág múltjáról és kutatási eredményeiről (Lannert, 2006), nem haszontalan ezeket ismét számba venni, hiszen a jelen kutatások szemszögéből a diszciplína története is más hangsúlyokat kap.

### Az első szakasz

A kutatási terület születését két olyan jelentés publikálásához szokás kötni (Coleman, 1966; Jencks és mtsai, 1972), amelyek az iskolák hatását vizsgálták a tanulók teljesítményére az Egyesült Államokban. Mindkét kutatás arra az eredményre jutott a tanulók egyéni képességeit és családi háttérét is figyelembe véve, hogy a tanulók teljesítményét csak kis mértékben befolyásolják az iskolai vagy egyéb oktatási tényezők. Egyfajta ellenreakcióként az 1970-es évek végén és az 1980-as évek elején számos kutatás igyekezett bemutatni, hogy az oktatási rendszernek igenis van hatása a tanulói eredményességre, képes kompenzálni a társadalmi különbségeket. Az első két, már kimondottan iskolaeredményességi kutatást az Egyesült Államokban (Edmonds, 1979), illetve Angliában (Rutter és mtsai, 1979) folytatták, egymástól függetlenül, ám igen hasonló kérdéseket feszegetve.

### A második szakasz

Az 1980-as évek első felében az alapvető kérdés az iskola hatásának mértéke volt. Az akkori kutatások feltárták, hogy a kü-

lönböző iskolák és tanárok különbözően hatnak a diákok teljesítményére, s hogy a hátrányos helyzetű tanulóakra mind pozitív, mind negatív értelemben nagyobb hatása van az iskolának (Scheerens és Bosker, 1997). Ezek a vizsgálatok a kiugróan jó eredményt produkáló iskolákat és tanárokat célozták meg, de egyszersmind előfutárai voltak a további kutatásoknak, amelyek arra irányultak, hogy milyen tényezők számítanak az iskolában.

A kiemelkedő teljesítményű iskolák vizsgálatát ért kritikákat követően, az 1980-as évek folyamán főként longitudinális kohorsz-vizsgálatok folytak, amelyekbe több intézményt és tanulót vonhattak be. Az 1990-es években tovább nőtt az ilyen tanulmányok száma. A többszintű modellezést lehetővé tevő hierarchikus regressziós megközelítés fejlődése következtében az oktatási rendszer többszintű struktúráját is be lehetett építeni az elemzésekbe (Creemers és mtsai, 2010).

Az oktatáskutatásban ugyanis az eredményesség több szinten és több dimenzióban is értelmezhető. Az értelmezés egyik szintjét a tanulók tanulási teljesítménye és fejlődése jelenti, hiszen az oktatásban való részvétel legfontosabb célja az egyén képességeinek fejlődése mind tanulmányi, mind szociális téren, s a teljesítmény növekedése legfőképpen az egyén tanulási eredményeiben, szociális és egyéb készségeinek fejlődésében mérhető. Miután a tanulói teljesítmény az iskolához mint rendszerhez, s ezen belül egy-egy konkrét intézményhez kötődik, az eredményességekutatások fő terepe az iskola, illetve az iskolai szintű adatok vizsgálata. Már a kérdés felmerülésének kezdetétől nyilvánvalóvá vált ugyanakkor, hogy a tanulók iskolai teljesítményének vizsgálata önmagában nem elégséges, a kutatások nem nélkülözhetik a kontextuális tényezők feltárását.

Arra is számos kutatás szolgált bizonyítékkal, hogy a korábbi iskola, a megelőző oktatási szint hosszabb távon is hatással van a tanulói teljesítményre, így az alapfokú képzésben megszerzett tudás, ismeretek, készségek kihatással vannak a későbbi teljesítményre is, ezért magának a rendszernek a működése is a vizsgálat tárgya. Az 1980-as években London belső kerületében végzett longitudinális vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a 16 éves korban letett GSCE vizsga eredményeire szignifikáns hatása volt az alapfokú iskolának (*Sammons és mtsai, 1994*).

A bemeneti, a folyamat- és a kimeneti tényezők közötti összefüggés vizsgálata sokkal kifinomultabbá vált, amikor megjelentek a hozzáadott érték (value added) típusú modellek (fejlődésükről ld.: *Saunders, 1999*), amelyek tanulói szinten figyelembe vették a korábbi eredményeket, a családi és az iskolai háttértényezőket vagy az osztály összetételét (*Sammons és mtsai, 1997*). A korai kutatási eredmények ugyanis felhívták a figyelmet arra, hogy a család szociokulturális háttere a magasabb iskolai szinteken is meghatározó, s hogy az ún. intézményi hozzáadott érték vizsgálata során mind ezt, mind pedig a korábbi iskolai végzettséget, teljesítményt figyelembe kell venni, különben hátrányba kerülnek azok az iskolák, amelyek kedvezőtlenebb háttérű tanulókat iskoláznak be. Megbízhatatlanok tehát azok az oktatási rangsorok, amelyek pusztán a nyers vizsgaeredmények alapján próbálják mérni az intézmények teljesítményét (*Sammons és mtsai, 1994*).

A tesztek és felmérések terjedésével továbbá nemcsak az alapvető képességek (írás, olvasás, matematikai feladatmegoldás) jobb mérésére nyílt lehetőség, hanem a magasabb szintű kognitív, sőt az affektív és a szociális eredmények tanulmányozására is (*Creemers és mtsai, 2010*).

## A harmadik szakasz

Az 1980-as évek végén és az 1990-es évek elején többek között az foglalkoztatta a kutatókat, hogy a jó tanulmányi teljesítmény milyen iskolai tényezőkkel függ össze, milyen okok magyarázhatják. Ennek eredményeként jöttek létre az iskolák és tanárok eredményességét befolyásoló kulcsfaktorok listái (*Levine és Lezotte, 1990, Sammons és mtsai, 1995, Scheerens és Bosker, 1997*).

A kutatások már a kezdetektől lényegében az eredményes iskolák öt fő tényezőjét azonosították, amelyeket a további kutatások megerősítettek, esetenként kiegészítettek (*Edmonds, 1979*). Ez az öt jellemző:

- megfelelő (szakmai) vezetés,
- az alapkészségek fejlesztésének előtérbe helyezése,
- rendezett és biztonságos környezet,
- magas elvárások a diákok ismereteit illetően,
- a tanulói előrehaladás gyakori értékelése.

A későbbi kutatások ezeket kiegészítve leginkább a pedagógusok közötti szakmai együttműködések minőségét, a szülők bevonását, az oktatási tartalmat és minőséget, valamint az iskolai, illetve osztálytermi klímát jelölték meg azon fontos tényezők között, amelyek szintén alapvetően meghatározzák egy-egy intézmény eredményességét (*Scheerens, 2005*).

Az eredményességi kutatásoknak ebben a fázisában készültek az első áttekintések a tudományterület eredményeiről, amelyek számos meghatározónak tűnő tényezőt összesítettek az oktatási rendszer különböző szintjein. A diszciplína (viszonylag későn jelentkező) intézményesedésének jeleként 1990-ben létrejött a Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) és folyóirata, a *School Effectiveness and School Improvement* (SESI).

## A negyedik szakasz

Az 1990-es években és a 2000-es évek elején születtek meg az oktatáseredményességi elméleti modellek azzal a céllal, hogy megmagyarázzák, miért éppen az adott szintet jellemző adott tényezők számítanak a tanulók tanulmányi teljesítményében (*Scheerens*, 1992; *Stringfield* és *Slavin*, 1992; *Creemers*, 1994), s ekkor publikálták a tudományterület eredményeit összefoglaló első kézikönyvet is (*Teddlie* és *Reynolds*, 2000). Az elméleti alapvetés három társtudomány:

a közgazdaságtan, a szociológia és a pszichológia hatása mentén rajzolódott ki. Érdemes röviden számba venni azokat a szempontokat, amelyek az egyes tudományterületek

oktatáshoz kapcsolódó feltevései közül időről-időre újabb lendületet adtak az oktatáseredményességi kutatásoknak.

A közgazdasági megközelítés hívta életre az oktatási termelési modelleket, amelyek mögött az a – később tévesnek bizonyuló – meggyőződés húzódott, hogy csupán nagyobb anyagi ráfordításokkal növelni lehet az oktatás teljesítményét. Idővel azonban már nemcsak az erőforrások mennyiségét, hanem az összetételét és a megfelelő felhasználását is vizsgálták. Az újabb hatékonysági megközelítés összefüggéseket keres a ráfordítások és az eredmények között: az iskola többek között csak akkor lehet eredményes, ha a rendelkezésre álló forrásokat hatékonyan használja fel (*Kertesi*, 2008). Újabban felmerült az a gondolat is, hogy az eredményességi vizsgálatokban a költséget lehetne egyszerűen kimeneti változóknak tekinteni, így jobban fel lehetne térképezni az oktatási folyamatokhoz és a teljesítménymutatókhoz

fűződő kapcsolatát, arról a hozadékról nem is beszélve, hogy osztálytermi vagy tanulói szinten lehetne a költséggel kalkulálni. Sőt, egyesek szerint a költségtényező mellett az időfaktor is hasonló kutatások tárgya lehetne (*Reynolds* és mtsai, 2011).

A szociológiai megközelítés a tanulók műveltségi és családi hátterének hatásait vizsgálta (pl. szocioökonómiai státusz, etnikai hovatartozás, nem, társadalmi tőke és kortárs csoportok mentén), továbbá azt, hogy az iskola mennyire képes kompenzálni a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az iskolák minősége mellett (a tanulók mennyire teljesítenek jól) a méltányosságukat is vizsgálták. Az iskolai folyamatok kapcsán pedig a szervezetelméletek hatása (intézményi klíma, kultúra és struktúra vizsgálata) is jelentősnek mondható (*Creemers* és mtsai, 2010).

Az oktatás iránt érdeklődő pszichológusok szintén a tanulói hátteret vizsgálták a maguk szempontjából: tanulási hajlamot, motivációt mértek, és az osztálytermi tanulás folyamatát elemezték. Továbbá a hatékony tanítási gyakorlatot is kutatták, és megpróbálták beazonosítani a tanári viselkedés azon elemeit, amelyek tartósan pozitív hatásúnak bizonyultak a tanulói teljesítményekre. Így születtek meg a különböző tanítási modellek, amelyek vagy a tanár dominanciáját, vagy a tanulók bevonását hangsúlyozzák (*Creemers* és mtsai, 2010).

Az iskolai eredményességet meghatározó faktorok közül egyre nagyobb hangsúly helyeződött a tanári munka eredményességének vizsgálatára, melynek kapcsán egyre többen fordultak a kvalitatív módszerek irányába – többek között az osztálytermi megfigyelésekhez –, ami lehetőséget adott az iskolán belüli folyamatok és nézőpontok vizsgálatára a formális szervezeti tényezők helyett.

megbízhatatlanok tehát azok az oktatási rangsorok, amelyek pusztán a nyers vizsgaeredmények alapján próbálják mérni az intézmények teljesítményét

nyire teljesítenek jól) a méltányosságukat is vizsgálták. Az iskolai folyamatok kapcsán pedig a szervezetelméletek hatása (intézményi klíma, kultúra és struktúra vizsgálata) is jelentősnek mondható

A kutatások során egyaránt tanulmányozták a hatékony tanítási stratégiákat és módszereket, valamint a tanári értékelés és a tanulóval szembeni várakozások tanulói eredményességben játszott szerepét („Pygmalion-effektus”). Később a tanári kompetenciák, valamint a tanulók tanulási stratégiái, motivációi és a tanítási folyamatban való részvételük vizsgálatának terén történtek előrelépések. A kutatók érdeklődése ezek után a tanár tapasztalatai felé fordult, és azt kezdték vizsgálni, mit gondolnak a saját szakmai gyakorlatukról, eredményességükről. A többszintű modellezés terjedésével azonban ismét felértékelődött a tanulási-tanítási folyamatok elemzése. A kutatási eredmények alapján jelenleg az osztálytermi vagy tanulási-tanítási szintű faktorokat tekintik az eredményesség kulcs tényezőinek (Creemers és Kyriakides, 2008), ami kedvez az iskolai tanulási elméletek és modellek fejlődésének, s ezek hidat jelentenek a tanulói teljesítmény, valamint az osztálytermi és iskolai szintű folyamatok között.

Bár az intézményi eredményesség mutatói igen sokfélék lehetnek, s közöttük a pedagógus szerepét figyelembe vevők is fontos szerepet kapnak, a tanári munka eredményességének vizsgálata rendkívül nehéz, részben a megfelelő adatok hiánya miatt, részben pedig azért, mert az „eredményes tanár” vagy az „eredményes tanítás” sokféle szempontból vizsgálható, függően attól, hogy milyen tantárgyról, milyen hátterű tanulókról, illetve milyen iskoláról van szó. Számos kutatási eredmény szól arról, hogy egy zömében alacsony szocioökonómiai összetételű tanulócsoporthoz oktató pedagógus más módszereket tud eredményesen alkalmazni, mint az, aki magasabb társadalmi státusú diákokat oktat, illetve tantárgyak szerint is eltérő súlya van a tanárnak vagy az iskolának a tanulási eredményekben (Reynolds és mtsai, 2011).

## Az ötödik szakasz

Az ezredforduló után megszaporodtak a kutatási eredményeket összegző kézikönyvek: egy nemzetközi kutatásokat bemutató (Townsend, 2007), egy elméleti (Creemers és Kyriakides, 2008) és egy módszertani jellegű (Creemers és mtsai, 2010) „leltár” is született.

A különböző kimeneti mutatók állandóságának és stabilitásának vizsgálatai nyomán ekkor jelentkezik az a kutatási trend, amely az oktatási rendszerek eredményességének időbeli változását vizsgálja (Kyriakides és Creemers, 2009). Előtérbe került az a felfogás is, hogy az iskolák és a tanárok teljesítménye különböző területenként és diákcsoportonként változhat. Ez a kutatási irány hozta magával a nagyobb léptékű, rendszeres vizsgálatokat, amelyek hosszabb időtávon vizsgálják a tanárok és az iskolák hatását (Kyriakides és mtsai, 2009; Pustjens és mtsai, 2004).

A negyedik szakasz elméleti modelljei nem hangsúlyozták kellőképp az oktatási rendszer komplexitását és dinamikáját, ezért az, hogy a korábbiakhoz képest szorosabb kapcsolat alakult ki az iskolafejlesztés területével, tudományelméletileg is megtermékenyítőleg hatott, és elvezetett az oktatási eredményesség dinamikus modelljének (1. ábra) felállításáig (Creemers és Kyriakides, 2008). Ezek a fejlemények arra is rámutattak, milyen hasznos lehet az oktatásirányítás szervezeti változásait feltáró vizsgálatok nyomon követése.

A negyedik és az ötödik szakaszban megjelenő többszintű elméleti és strukturális modellek részben a már meglévő tudás rendszerezését, a korábban is vizsgált tényezők együttes hatásának elemzését, részben a tanulók teljesítményére közvetten ható tényezők vizsgálatát (pl. az iskola vezetésének hatása: Silins és Mulford, 2002) célozták, továbbá az elméleti model-

lek tesztelését. Az ötödik szakaszban vált igazán egyértelművé a több mint három évet átfogó longitudinális vizsgálatok szükségessége, nemcsak azért, hogy az iskolák és a tanárok hosszú távú hatását ki lehessen mutatni, hanem azért is, hogy érthetővé váljanak az oktatás eredményességét befolyásoló faktorok működésének változásai (Creemers és mtsai, 2010).

Ezzel áll összefüggésben a növekedési modellek terjedő használata, amelyek alkalmasak a nem lineáris természetű folyamatok vizsgálatára, így a tanulók tanulmányi, attitűdbeli, szociális és viselkedésbeli fejlődésének tanulmányozására két időpontnál többszöri mérés

esetében. A tanulók tanulmányi eredményeinek növekedési görbéjét vizsgálták óvodás kortól 6.

osztályos korig, és megállapították, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekek tárgyi tudásának növekedése eltér a többiekétől (Reynolds és mtsai, 2011). A módszer a nem kognitív képességek (pl. motiváció és akadémiai énkép) fejlődésének tanulmányozására is használatos (Van de Gaer és mtsai, 2009), de lehetséges immár reciprokális kapcsolatokat keresni a motiváció vagy az akadémiai énkép és a tanulói eredmények között különböző időpontokban gyűjtött adatok felhasználásával (Marsh és mtsai, 2006).

### A tudományterülettel szemben felmerülő kritikák

Az eredményességkutatások kapcsán sokszor megfogalmazódnak kritikák, amelyek alapvetően három fő csoportba rendezhetők: a módszertani kérdéseket érintők,

az ideológiai objektivitásra vonatkozóak és az elméleti korlátokra utalók csoportjaira (Sandoval és Hernandez, 2008). A kritikusok közül Trupp az iskolán belüli folyamatok túlzott leegyszerűsítésével vádolja a tudományterület művelőit, az elméleti megalapozottság hiányát rója fel, vagy azt veti a kutatók szemére, hogy nem képesek megakadályozni, hogy eredményeiket politikai célokra használják fel (Trupp, 2001). Mások – főként az inkluzív oktatás kapcsán –, olyan alapkérdéseket feszegetnek, mint hogy kinek a számára eredményes az iskola (Slee és Weiner, 2001), vagy az eredményesség mérhetőségét, a mérések

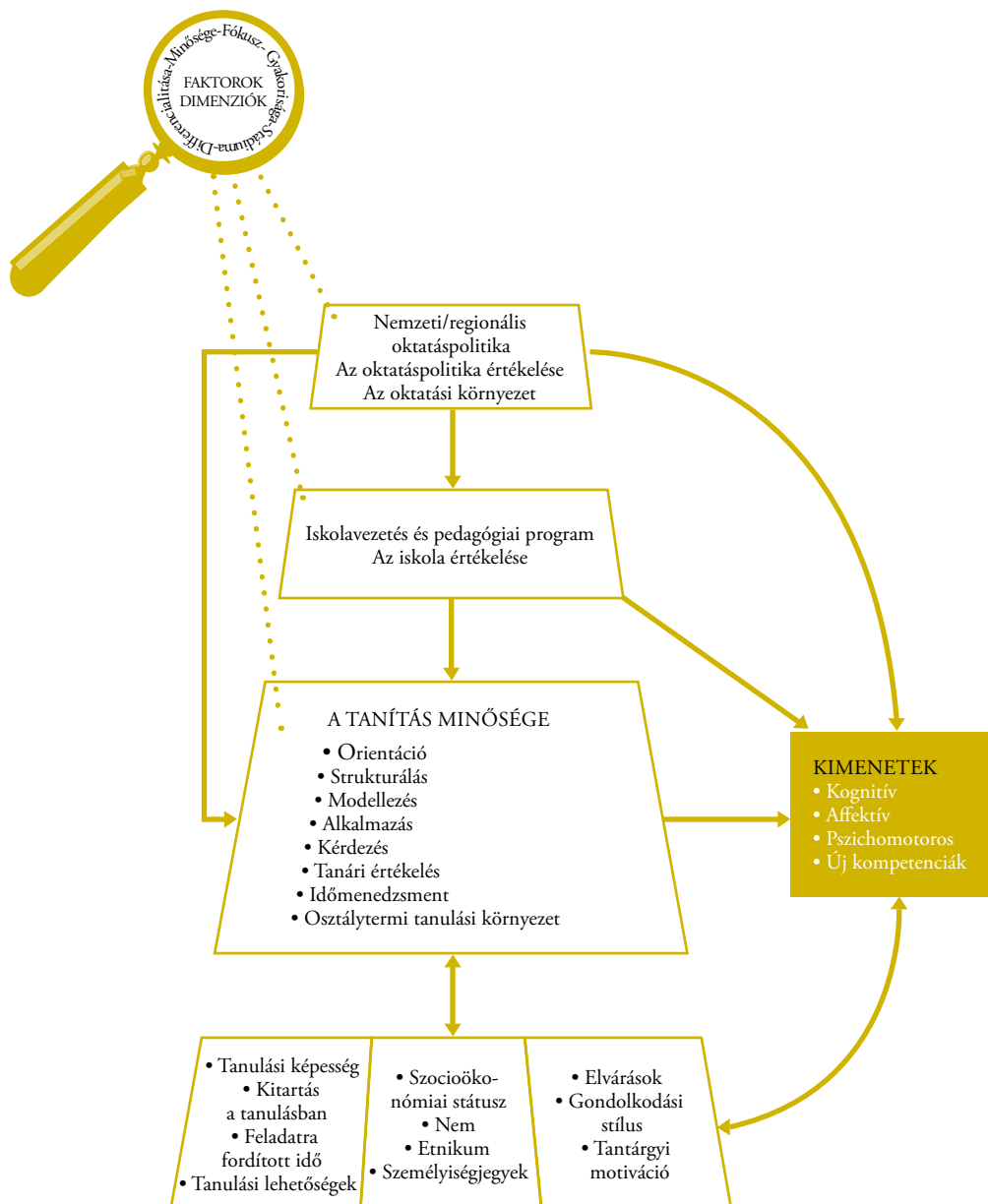
konkrét metodikáját, illetve a mérések eredményeinek megbízhatóságát vitatják. A kvantitatív módszerek megfelelően szigorú

és körültekintő használata kétségkívül hozzájárul az eredmények objektivitásához, ugyanakkor az objektivitás szempontjából az információgyűjtés, a módszertan kiválasztása és az eredmények interpretálása is meghatározó.

A kutatási módszereket illető kritikák jellemzően három fő kérdéskör köré összpontosulnak. Egyrészt, amit sok kutató iskolai eredményességként interpretál (azaz a tanulói teljesítménykülönbség, ami nem magyarázható más háttérfaktorokkal, mint pl. a tanulók egyéni adottságai, korábbi teljesítménye, családi háttere), az valóban minden esetben az iskolához köthető-e, vagy csupán az iskolai szinten megjelenő, de másból eredeztethető különbség. Másrészt a nagymintás adatbázisok használata, a mérőszámok, standardok, többváltozós elemzések dominanciája jobbra viszonylag felszíni információkat ad, megreked a tanulói teljesítmény és az azt magyarázó változók szintjén, s esetenként – a mérési

## 1. ÁBRA

## Az oktatási eredményesség dinamikus modellje



hiba és a magyarázó változók bonyolultsága, összetettsége miatt – egymásnak ellentmondó eredményekhez vezethet. Kritikával illetik a kutatási módszereket azért is, mert többnyire egy pillanatképet rögzítenek, és nem szolgáltatnak elegendő információt az iskolafejlesztések számára, továbbá jellemzően a jól teljesítő iskolákat vizsgálják, holott eredményesnek maradni és azzá válni két igencsak eltérő dolgot jelent (Luyten és mtsai, 2005).

A témával foglalkozó kutatók gyakran önmaguk is kritikusak az eddig elért eredményeket illetően. Az egyik ilyen önkritikus megnyilvánulás a kvantitatív módszerek túlzottan domináns használatát illeti, ami miatt az eredményességkutatások sok esetben megragadtak a nagy mennyiségű adat és a nem túlságosan finom leírások szintjén. Még az olyan tényezők vizsgálata esetén is, amelyek korábban inkább a kvalitatív módszerekhez kötődtek (pl. tanári attitűdök, iskolai ethosz, tanulási környezet, tanulók nézetei), a kutatók sokszor a kérdőíves vagy a strukturált interjúkra épülő megoldásokat választják (Reynolds és mtsai, 2011).

Egy másik kritikai elem az iskolai szint túlzott dominanciájára vonatkozik. Miután az eredményességkutatások kiindulópontja annak cáfolata volt, hogy „az iskola nem számít”, a kutatók azt akarták bizonyítani, hogy az iskola igenis számít, ezért a kutatások megrekedtek az iskolai szint vizsgálatánál, s nem foglalkoztak sem a tankerületi vagy az osztályszinttel, sem a pedagógussal. Ez az iskolaközpontú megközelítés csökkentette az iskolaeredményességi kutatás magyarázó erejét, hiszen számos vizsgálatból egyértelműen kiderül, hogy a tanár hatása nagyobb, mint az iskoláé (Reynolds és mtsai, 2011), vagy az adott iskolán belüli különbségek sokszor nagyobbak, mint az iskolák közöttiek (Townsend, 2001).

A témával foglalkozó kutatók, tanulmányok számának rövid idő alatt

történt megemelkedése nem kedvezett annak, hogy az oktatáseredményességi kutatások területén közös elméleti alap formálódjon, így az egyes tanulmányok, elemzések gyakran eltérően fogalmazták meg az eredményesség faktorait, és azután különbözőképpen mérték őket. A kutatás módszereivel, eredményeivel foglalkozó kézikönyvek a kutatások viszonylag kései stádiumában láttak napvilágot (Reynolds és mtsai, 2011).

### A felhalmozódott tudás összefoglalása és tesztelése

A többszintű elméleti, a strukturális statisztikai, valamint a növekedési modellek és a kombinált – kvalitatív és kvantitatív – módszertannal dolgozó vizsgálatok mellett a tudományterület fejlődése szempontjából mérföldkönek számít a metaanalízisek megjelenése (Reynolds és mtsai, 2011).

A metaanalízis módszerét az 1970-es évektől fogva használják a társadalomtudományok a kutatási eredmények összekapcsolására. Az összegyűjtött eredmények metaanalízisének egyik legnagyobb tanulsága az, hogy nem azok a kutatók jutnak újabb felfedezésekre, akik elsődleges kutatásokat végeznek, hanem azok, akik metaanalízist folytatnak, mert ez a vizsgálati módszer nemcsak arra alkalmas, hogy megrostálja és pozícionálja a kutatási eredményeket, hanem segít átlátni a kutatási terület hiányosságait és jövőbeli feladatait is (Hunter és Schmidt, 2004).

Az eredményességkutatások harmadik és negyedik szakaszában számos összefoglaló munka született a kutatási eredményekről, hogy tájékoztató pontként szolgáljanak a kutatóközösség, illetve a szakpolitika számára (Creemers és Reezigt, 1996; Levine és Lezotte, 1990; Sammons

és mtsai, 1995), ám ezek nem általánosan megfogalmazott, explicit elveken nyugodtak, hanem a szerzők érdeklődését tükrözték és leíró jellegűek voltak.

E téren a metaanalízis megjelenése áttörést jelentett, mert lehetővé tette az általános, és az oktatási rendszer bizonyos szintjeihez köthető speciális tényezők azonosítását.

*Scheerens és Bosker* (1997) készítettek először kvantitatív módszerű szintézist, hogy meghatározzák a tanulók kimeneti teljesítményét befolyásoló változók hatásának becsült értékét. Ezt követően terjedtek el a speciális faktorokon vagy faktorok egy csoportján végzett hasonló elemzések tanári vagy iskolai szinten (*Creemers és Kyriakides*, 2008; *Scheerens és mtsai*, 2005; *Seidel és Shavelson*, 2007). A politikai és gyakorlati érdeklődés következtében olyan faktorokat vizsgáltak, mint az iskolavezetés, a szülők bevonása (*Fan és Chen*, 2001; *Jeynes*, 2007; *Senchal és Young*, 2008), a házi feladat (*Cooper és mtsai*, 2006), vagy az osztályméret (*Goldstein és mtsai*, 2000).

*Kyriakides és Creemers* (2010) szintén e módszert alkalmazva tesztelték az oktatási eredményesség általuk kidolgozott dinamikus modelljét. A hipotézisük az volt, hogy az iskolai szintű faktorok a tanítási gyakorlat és a tanulási környezet megteremtésére irányuló iskolai elképzelések implementációján, fejlesztésén, értékelésén keresztül hatnak a tanítás-tanulás szintjére. A kutatási eredmények alátámasztották, hogy az eredményes iskola a tanítási gyakorlattal és a tanulási környezettel kapcsolatban is intézményi szintű iránymutatással szolgál.

Az eredményes iskola jellegzetességeit bemutató összegző kutatásban *Scheerens* és munkatársai az alábbiakat határozták meg a legfontosabb tényezőkként:

- teljesítményorientáció, magas elvárások;
- jó vezetés;
- tantestületen belüli konszenzus és kohézió;

- a tanterv prioritásai és minősége, lehetőség a tanulásra;
- iskolai klíma;
- intézményi értékelési potenciál;
- a szülők bevonása;
- tantermi klíma;
- a tanulási idő hatékony kihasználása;
- strukturált tanítás: differenciálás, megerősítés és visszajelzés (*Scheerens*, 2005).

Jól látható, hogy e tényezők között igen nagy szerepet kapnak azok, amelyek az intézményen belüli viszonyokat, azon belül is a tanítási tevékenységhez és a tanórákhoz közvetlenül kapcsolódó tényezőket jelenítik meg. Egyre több kutatási eredmény mutatja azt, hogy a tanárok szerepe nagyon fontos, ugyanakkor nehéz pontosan azonosítani azokat a tanári jellemzőket, amelyek megbízhatóan hozzájárulnak a tanulói eredményességhez.

### 3. AZ OKTATÁSEREDMÉNYESSÉGI KUTATÁSOK JÖVŐBELI LEHETŐSÉGEI

Számtalan lehetőség kínálkozik rendszerezni, finomítani és bővíteni az oktatáseredményességi tudásbázist, főként a módszertan továbbfejlesztésével. Az iskolafejlesztési programokban és értékelési rendszerek kidolgozásában való szorosabb együttműködés vagy az azokban való közvetlen részvétel különösen sürgető kívánalmak (*Creemers és mtsai*, 2010).

#### A jelenleg is folyó kutatások továbbvitele

A kutatókat manapság leginkább az a kérdés foglalkoztatja, hogy az egyes faktorok milyen módon hatnak a tanulók eredményeire. *Creemers és Kyriakides* (2008)

kidolgozott egy elméleti keretet, amely öt dimenzió mentén méri a faktorokat: a már korábban is bevettnek számító gyakoriság mellett a fókusz, az stádium, a minőség és a differencialitás szerint vizsgálják ezeket. Bár az elméleti keret tesztelése elkezdődött (*Kyriakides és Creemers, 2008*), még több vizsgálatra, vagy pedig alternatív megközelítések kidolgozására lenne szükség a tanári és iskolai faktorok működésének feltárásához.

Már születtek olyan tanulmányok, amelyek az iskolai faktorok direkt/indirekt hatását vizsgálják (pl. *De Maeyer és mtsai, 2007*), ám erős közvetett hatást ritkán mérnek, holott az elméleti modellek szerint az iskolai faktoroknak inkább indirekt hatásaik

vannak (*Creemers és Kyriakides, 2008; Scheerens, 1992; Stringfield és Slavin, 1992*). A tanárok és iskolák különböző diákcsoportokra gyakorolt eltérő (differenciális) hatását leképező modellek tesztelése hasonló problémákkal küzd (*Campbell és mtsai, 2004*), mert a várakozásokkal ellentétben a vizsgált faktorok általános hatásúnak mutatkoznak valamennyi diákcsoportra (*Kyriakides, 2007; Muijs és mtsai, 2005*). A rendelkezésre álló módszerekkel regionális, nemzeti és nemzetközi szinten is lehetséges vizsgálni az eltérő kontextus hatását az iskolai eredményességre. Ez az elméleti modellek általánosíthatóságát eredményezheti, ugyanakkor néhány faktor eltérő vagy szituatív (csak bizonyos kontextusban jelentkező) hatásait is kimutathatja (*Reynolds, 2006; Teddlie és mtsai, 2006; Creemers és Kyriakides, 2009*).

Szintén jövőbeli feladat a nem lineáris kapcsolatok azonosítása különböző faktorok és a tanulmányi eredmények között. Az egyik rejtélyes faktor a tanárok tárgyi tudása (*Darling és Hammond,*

2000), ám ennek feltérképezéséhez jobb módszerekre és hosszabb időszakot átfogó longitudinális vizsgálatra van szükség. Vizsgálni kellene az egy szinten elhelyezkedő faktorok kapcsolatát, és ugyancsak kihívás a faktorok jobb csoportosítása, mert ezek szintén hatással lehetnek a tanulók kimeneti eredményeire (*Kyriakides és mtsai, 2009*).

A kutatóknak minőség és méltányosság tekintetében egyaránt azonosítaniuk kell a tanárok és az iskola hosszú távú hatásait, ami elméleti, politikai és elszámoltathatósági szempontból egyaránt szükséges.

Továbbá korántsem biztos, hogy a rövid távú pozitív/negatív hatások hosszú távon is megtérülnek/kárt okoznak (*Creemers és mtsai, 2010*). Az isko-

láknak lényeges társadalmi szerepük van abban, hogy a hátrányos helyzetű tanulók az otthonról hozott kognitív, szociális és emocionális hiányosságokat hosszú távon leküzdjék (*Spielhagen, 2006*).

### Fokozott szerepvállalás az iskolafejlesztési programokban

Az iskolák eredményességi státuszában bekövetkezett változások nyomon követése elengedhetetlen. Ez az intézményi változások komplex folyamatáról is jobb képet ad, feltérképezhetővé válnak olyan együttállások vagy oksági viszonyok, amelyek megjósolhatják a változást. Kombinált kutatási módszerekkel érdemes tanulmányozni a drámai átalakuláson átesett intézményeket (*Creemers és mtsai, 2010*). Ugyanakkor a legeredményesebb iskolák sem eshetnek ki a kutatók látószögéből, hiszen a rendelkezésre álló csekély szakirodalom szerint ezeknek

korántsem biztos, hogy a rövid távú pozitív/negatív hatások hosszú távon is megtérülnek/kárt okoznak

az intézményeknek is folyton fejleszteniük kell az iskolai szintű faktorokat, hogy ne essenek vissza a középmezőnybe (*Kyriakides és Creemers, 2009; Day és mtsai, 2009*).

Kívánatos volna elméletileg alátámasztott és bizonyítékokon alapuló beavatkozási programok fejlesztése, de ezek hatását a tanulói teljesítményekre ugyancsak mérni kell. Az ideális többszintű fejlesztési modellbe be kell építeni az iskolai és az osztálytermi tényezőket is. Az előbbi nélkül elhalhat a reformkezdeményezés, az utóbbi nélkül pedig eredménytelen lehet. Kísérleti tanulmányok segíthetik eldönteni, melyik elméleti keret alkalmas a hatékony beavatkozás előkészítésére. Idővel az is kitapasztható, mikor van szükség erre, és mikor akciókutatáson alapuló gyakorlatorientált fejlesztésre. Kombinált módszerrel érdemes megvizsgálni, hogyan lehet a tanárokat és az iskolákat a fejlesztéssel szembeni ellenálló attitűdről elmozdítani. Így azonosíthatók lesznek olyan változók is, amelyek együtt járnak a fejlesztési stratégia eredményes implementációjával, különösen ott, ahol a tanulmányi eredmény alacsony és az ellenállás nagy. Kvantitatív vizsgálatok is kellenek, hogy a változás folyamatát és hatékony implementációját általánosan modellezni lehessen (*Creemers és mtsai, 2010*).

Fontos szemléleti változás, hogy míg a korábbi oktatáseredményességi kutatások többnyire a már létező jó gyakorlatokat vizsgálták, most az a cél, hogy tudásbázist biztosítsanak a fejlesztői gyakorlatnak és a szakpolitikának. Az elméletileg alátámasztott értékelő tanulmányok új kapcsolódási pontot jelenthetnek a három terület között, mert így tudományosan is eldönthető, mely reformtörekvések sikeresek és melyek nem. Így a szakpolitikában megvalósulhat a tényeken alapuló döntéshozatal, az iskola-

fejlesztésben pedig az elméletileg alátámasztott tervezés és értékelés (*Creemers és mtsai, 2010*).

---

#### 4. AZ EREDMÉNYESSÉGI MUTATÓK ÉS KORLÁTAIK

---

Immár nyilvánvaló, hogy egy iskola akkor eredményes, ha valamilyen teljesítményt, hozzáadott értéket hoz létre. Egy olyan komplex rendszer teljesítményét azonban, mint amilyen az iskola, vagy tágabban az oktatás, nem egyszerű mérni. Az egyik probléma, hogy bár az eredményesség mérésére használt különféle teljesítménymutatók igen sok információt adnak, nem nyújtanak teljes képet még akkor sem, ha egyébként jó az adatok minősége és megbízhatósága. A tanulói teljesítménymérések és a vizsgaeredmények az oktatási rendszer, illetve az egyes intézmények teljesítményének jó – de nem kizárólagos – indikátorai.

Másrészt az indikátorok esetében torzító hatások is felléphetnek, amelyek részben szándékoltak, részben nem szándékoltak. Esetenként a szereplők szándékosan hamisítják az eredményeket, hogy jobb teljesítményt mutassanak fel (szándékolt torzítás), máskor viszont az okozhat problémát, hogy az iskolák olyannyira meg akarnak felelni az indikátoroknak, s annyira arra koncentrálnak, hogy ezáltal éppen a minőség és a teljesítménynövekedés ellenében tesznek (nem szándékolt torzítás) (*Fitz-Gibbon, 1996*).

Az oktatási rendszer komplexitása további problémát jelent a mérések terén, miután az összetettebb célok esetében nehezen határozhatók meg általános mérőszámok, illetve az egyes mérőszámok egymáshoz viszonyított súlya ismeretlen, ezért önmagukban a mérőszámok sokszor nem elegendők az oktatás minőségének

és eredményességének a méréséhez (*Lockheed és Hanushek, 1994*).

Az is sokszor felmerül kérdésként, hogy vajon mennyire konzisztensek ezek a mutatók. A mutatók közötti kapcsolatot több szempontból is mérni lehet, például fontos megvizsgálni azok időbeni konzisztenciáit, vagy

az iskolán belül a különböző évfolyamok közötti, illetve az egyes tantárgyak közötti egyezést.

Az adatok azt mutatják, hogy az iskolai teljesítményt, eredményt tekintve az időbeli stabilitás általában nagy, míg az egyes tantárgyakra vonatkozó eredményességmutatók közötti összefüggés iskolai szinten jóval kisebb (*Scheerens és mtsai, 2000*).

### Kognitív és nem kognitív eredményességi mutatók

Az oktatáseredményességi kutatások második és harmadik szakaszában rendszerint az anyanyelvi és a matematikai teljesítmény mérésére koncentráltak, jóllehet az elmúlt két évtizedben születtek tanulmányok affektív területek (*Mortimore és mtsai, 1988; Knuver és Brandsma, 1993; Kyriakides, 2005; Opdenakker és Van Damme, 2006*), illetve más tantárgyak eredményeinek méréséről is (*Kyriakides és Tsangaridou, 2008*).

A kutatók azonban még most sem képesek az iskolai tanterv teljes spektrumán monitorozni a tanulók teljesítményét, sőt a legújabb oktatási célok, így a metakognitív képességek fejlődéséről is keveset tudunk (*Campbell és mtsai, 2003*). Így viszont az oktatáseredményességi kutatásokban a kognitív képességek vizsgálata aránytalanul nagy szerepet kap, vagyis az iskolai

tanulás eredményességét voltaképp a tárgyi tudás szűk töredékein keresztül monitorozzák (*Slee és mtsai, 1998*).

A kognitív eredményességmutatók túlsúlyát általában azzal magyarázzák, hogy az affektív, pszichomotoros, szociális és új típusú tanulmányi eredmények mérése

megfelelő mérőszköz híján nehézségekbe ütközik, egyes tanulmányok azt bizonyítják, hogy hagyományos módszerekkel is érvényes

és megbízható eredmények nyerhetők számos kimenet mérésekor. Jó példa erre a kreatív gondolkodást mérő Torrance-teszt (TTCT) (*Clapham, 1998; Kim, 2006*), amely a megbízható pszichometrikus vizsgálatok fontosságára is felhívja a figyelmet. *Kyriakides és Tsangaridou (2008)* kifejlesztett egy testnevelési teljesítménymérési tesztet, de a mérés lefolytatása és felügyelete az iskolától és a kutatóktól is sok időt követelt. Valódi áttörés akkor várható, ha a politikai szándék is arra irányul, hogy ne csak a főkompetenciákat mérték, hanem a tanterv teljes célrendszerét (*Creemers és mtsai, 2010*).

A többváltozós, többszintű modellezéssel immár kimutathatók az általános eredményességi faktorok, amelyek képesek megmagyarázni a különböző iskolai eredményességmutatók közötti eltéréseket, ám bizonyos faktorok csak bizonyos kimenetek esetén rendelkeznek magyarázó erővel. A konzisztencia vizsgálatával lehetőség kínálkozik a tanár és az iskola eredményességének tesztelésére, valamint a teljesítményterületeket az eredmények eltérése szerint klaszterekbe rendezni. A különféle kimeneti eredmények közötti reláció feltárása azért is fontos, mert a kognitív és nem kognitív (affektív és metakognitív) területeken elért eredmé-

azok az iskolák, amelyek sikeresen fejlesztik a tanulók kognitív képességeit, az affektív teljesítményük növekedését is támogatják

nyek közötti kapcsolat még nem tisztázott (*Brandsma és Knuver, 1993; Opdenakker és Van Damme, 2000; Kyriakides, 2005*). Az eredményesség különböző kritériumait használva kiderülhet az is, hogy a kognitív kimenetekben jelentkező eredményesség fokozhatja-e más területek fejlődését (pl. motiváció, elégedettség). Az eddigi kutatások szerint azok az iskolák, amelyek sikeresen fejlesztik a tanulók kognitív képességeit, az affektív teljesítményük növekedését is támogatják, mert az iskolázás iránti pozitív attitűdöket erősítik (*Knuver és Brandsma, 1993; Kyriakides, 2005*). Eddig még nem született olyan vizsgálat, amely negatív kapcsolatot állapított volna meg a tanulmányi, a szociális és az affektív kimeneti eredmények között (*Creemers és mtsai, 2010*).

### Az eredményességi mutatók társadalmi, közösségi szempontból

Jelenleg szinte nincs olyan empirikus tanulmány a releváns nemzetközi szakirodalomban, amely a méltányosság dimenziójában mérné az eredményességet, pedig az oktatási eredményeket jósló tanulói és családi háttértényezők, továbbá a tanulmányi eredményekben kimutatható méltányossági szakadék megkerülhetetlen téma (*Creemers és mtsai, 2010*).

Újabb kutatásokra lenne szükség annak kiderítésére, hogy bizonyos tanítási technikák vagy óraszervezési módszerek eredményesebbek-e a hátrányos helyzetű tanulócsoporthoz képest. *Van der Werf* (2006) áttekintése szerint a direkt tanítási módszerek jobban beválnak az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekek, a kisebb gyerekek vagy az alulteljesítők esetében. Azt sem járták még körül kellőképp, hogy a háttértényezők hogyan

hatnak egymásra osztálytermi és iskolai szinten (*Sammons és mtsai, 2008*). Ezen a téren nagy előrelépést jelentene az olyan iskolák azonosítása, amelyek minőség és méltányosság szempontjából is megállják a helyüket, mert csak így van esély arra, hogy az iskola megszüntethesse az oktatási rendszer által fenntartott társadalmi egyenlőtlenségeket (*Sammons, 2007*).

Több kutató is felhívja a figyelmet arra, hogy az eredményességmutatók kialakítása és értékelése során azt is figyelembe kell venni, hogy melyek az adott intézmény céljai, hiszen ezek a célok erőteljesen befolyásolhatják azt, hogy milyen eredményességi kritériumokat érdemes figyelembe venni (*Madaus és mtsai, 1980*). Legtöbbször nem egyetlen cél áll a középpontban, hanem egy egész célstruktúra a maga differenciáltságában és esetenként ellentmondásosságában, amit tovább árnyalnak a különböző szereplők (pl. állam, fenntartó, szülők) igényei (*Townsend, 1994*).

Egy ausztrál kutatásban különböző szereplők (igazgatók, pedagógusok, szülők és tanulók) véleményét vizsgálták az iskolák eredményességével kapcsolatos általános kérdésekben: az iskolák lehetséges szerepéről, a tényezőkről, amelyek hozzájárulnak az iskolák eredményességéhez; illetve a saját iskola eredményességével kapcsolatban. A felmérés azt mutatta, hogy az iskolavezetés, valamint az iskolával kapcsolatban állók a célok, elvárások sokféleségével rendelkeznek, amelyek között vannak oktatási jellegűek, de azon messze túlmutatóak is, ily módon ezek mindegyikét meg kell vizsgálni, amennyiben az iskolai eredményességet nézzük. Az oktatás területén elért fejlődés tehát csupán egyike a céloknak, s míg ez általában országos szinten fontos, helyi szinten azok a célok, amelyeket a helyi közösségek határoznak meg (pl. énkép fejlődése, állampolgári és munkavállalói

ismeretek fejlesztése), ugyanolyan fontosak lehetnek, s e területeken a gyerekeknek ugyanúgy fejlődniük kell ahhoz, hogy az iskola eredményesnek legyen mondható. A kutatás azt is megmutatta, hogy a helyi intézményi viszonyok (pl. a szülők iskolázottsága, régió) is meghatározóak abban, hogy ott helyben milyen intézményi célokat tartanak fontosnak (Townsend, 1994).

## 5. ÖSSZEGZÉS

Az oktatáseredményességi vizsgálatok nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a többváltozós módszerek és a többszintű modellezés révén egyre kifinomultabb, az oktatás különböző szintjeit és a tanulók különböző csoportjainak differenciáltságát egyaránt figyelembe vevő elemzések láttak napvilágot, amelyek felhívták a figyelmet az ún. hozzáadott érték mérésének jelentőségére is. Ez utóbbi az iskolák közötti összehasonlítás során kiemelten fontos, hiszen az egyes intézmények nyers teszteredmények vagy vizsgálateredmények alapján való értékelése önmagában nem ad megbízható képet az intézményekben folyó munka minőségéről és eredményességéről.

Az eredményességet mérő indikátorok fontos elemei a kutatásoknak, ugyanakkor

az eredményességvizsgálatok nem nélkülözhetik az alapos elméleti és módszertani megfontolásokat, amelyek nem csupán az adatelemzés részleteit érintik, hanem az elemzésbe bevont változók körét is. A kapott eredményekre és a belőlük levonható következtetésekre ugyanis az is erőteljes befolyást gyakorol, hogy milyen indikátorokat, mutatókat vonunk be a vizsgálatba, s mennyire tekinthetők azok megbízható, objektív mérőszámoknak. A kvalitatív kutatási elemek pedig tovább árnyalhatják az adatelemzés eredményeit.

A több évtizedes múlt dacára az oktatáseredményességi kutatások még mindig nem képesek rendszeresen monitorozni az iskola által közvetített (kognitív és nem kognitív) tudás széles spektrumát, és továbbra sem képesek teljesebb képet adni az iskolák teljesítményéről. Az oktatáseredményességi kutatásokból tudjuk továbbá, hogy az iskolák eredményességét nagyban befolyásolja környezetük és az odajárók kulturális, társadalmi és gazdasági háttere. Ha az iskolák körül formálódó közösségek jobban el tudnák ismertetni saját iskoláztatással kapcsolatos céljaikat, vagyis az eredményességmutatók jobban kifejeznék a helyi igényeket, s ezek vizsgálata is beépülhetne a mérési kultúrába, az az egész iskola vagy akár az oktatási rendszer eredményességét/minőségét kedvezően érintené.

## IRODALOM

- Bosker, R. J. (1990): Theory development in school effectiveness research: in search for stability of effects. In: P. Van de Eedem, J. Hox, és J. Hauer (szerk.): *Theory and model in multilevel research: convergence or divergence?* SISWO, Amsterdam. 77–98.
- Bryk, A. S. és Raudenbush, S. W. (1992): *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. SAGE, Newbury Park, CA.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. és Robinson, W. (2003): Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. In: *Oxford Review of Education*, 29/3. 346–62.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. és Robinson, W. (2004): *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*. Routledge/Falmer, London.

- Clapham, M. M. (1998): Structure of figural forms A and B of the Torrance tests of creative thinking. In: *Educational and Psychological Measurement*, **58/2**. 275–83.
- Cooper, H., Robinson, J. C. és Patall, E. A. (2006): Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. In: *Review of Educational Research*, **76/1**. 1–62.
- Creemers, B. P. M. (1994): *The effective classroom*. Cassell, London.
- Creemers, B. P. M. és Kyriakides, L. (2008): *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge, London.
- Creemers, B. P. M. és Kyriakides, L. (2009): Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. In: *South African Journal of Education*, **29/3**. 293–315.
- Creemers, B. P. M. és Kyriakides, L. (2010): *Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2010, Denver, Colorado.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. és Sammons, P. (szerk.) (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge/Taylor & Francis, London, New York.  
[http://rufismada.files.wordpress.com/2012/02/methodological\\_advances\\_in\\_educational\\_effectiveness\\_research\\_quantitative\\_methodology\\_series\\_.pdf](http://rufismada.files.wordpress.com/2012/02/methodological_advances_in_educational_effectiveness_research_quantitative_methodology_series_.pdf) Letöltés: 2013. 08. 26.
- Creemers, B. P. M. és Reezigt, G. J. (1996): School level conditions affecting the effectiveness of instruction. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **7/3**. 197–228.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McParland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. és York, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office, Washington, DC.
- Darling-Hammond, L. (2000): Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. In: *Education Policy Analysis Archives*, **8/1**. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515> Letöltés: 2013. 08. 26.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. és Kington, A. (2009): *The impact of school leadership on pupil outcomes. DCSF Research Report – RR108*. Department for Children, Schools and Families, London.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., Bergh, H. van den és Rijlaarsdam, G. (2007): Educational leadership and pupil achievement: the choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **18/2**. 125–45.
- Edmonds, R. R. (1979): Effective schools for the urban poor. In: *Educational Leadership*, **37/1**. 15–27.
- Fan, X. T. és Chen, M. (2001): Parental involvement and students academic achievement: a meta-analysis. In: *Educational Psychology Review*, **13/1**. 1–22.
- Fitz-Gibbon, C. T. (1996): *Monitoring education. Indicators, quality and effectiveness*. Continuum, London.
- Goldstein, H., Yang, M., Omar, R., Turner, R. és Thompson, S. (2000): Meta-analysis using multilevel models with an application to the study of class size effects. In: *Journal of the Royal Statistical Society, Series C – Applied Statistics*, **49**. 399–412.
- Hanushek, E. A. és Lockheed, M. E. (1994): Concepts of educational efficiency and effectiveness. In: *Human Resources Development and Operations Policy Working Papers*  
[http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1994/03/01/000009265\\_3961005235512/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1994/03/01/000009265_3961005235512/Rendered/PDF/multi_page.pdf) Letöltés: 2013. 08. 26.
- Hermann Zoltán (2005): A közoktatás hatékonysága: fogalmi bevezetés és példák. In: *Minőség – eredményesség – hatékonyság. Konferenciakötet*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/minoseg-eredmenyesseg/4-vitaforum-hatekonysag> Letöltés: 2013. 08. 26.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. és Michelson, S. (1972): *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. Basic Books, New York.
- Jeynes, W. H. (2007): The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement – a meta-analysis. In: *Urban Education*, **42/1**. 82–110.
- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
- Kim, K. H. (2006): Can we trust creativity tests? A review of the Torrance tests of creative thinking (TTCT). In: *Creativity Research Journal*, **18/1**. 3–14.
- Knuver, A. W. M. és Brandsma, H. P. (1993): Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **13**. 187–200.

- Kyriakides, L. (2005): Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **16/2**. 103–52.
- Kyriakides, L. (2007): Generic and differentiated models of educational effectiveness: Implications for the improvement of educational practice. In: T. Townsend (szerk.): *International handbook of school effectiveness and improvement*. Springer, Dordrecht. 41–56.
- Kyriakides, L., Antoniou, P. és Maltezos E. (2009): *Investigating the short- and long-term effects of secondary schools upon academic success and development*. Paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, USA.
- Kyriakides, L. és Creemers, B. P. M. (2008): Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **19/2**. 183–205.
- Kyriakides, L. és Tsangaridou, N. (2008): Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher effectiveness in physical education. In: *British Educational Research Journal*, **34/6**. 807–83.
- Kyriakides, L. és Creemers, B. P. M. (2009): *Explaining stability and changes in schools: a follow-up study testing the validity of the dynamic model*. Paper presented at the EARLI conference. Amsterdam.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. és Antoniou, P. (2009): Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. In: *Teaching and Teacher Education*, **25/1**. 12–23.
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 12. <http://www.ofi.hu/tudastar/hatekonysag> Letöltés: 2013. 08. 26.
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Levine, D. U. és Lezotte, L. W. (1990): *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. National Centre for Effective Schools Research and Development, Madison, Ksala WI.
- Luyten, H., Visscher, A. és Witziers, B. (2005): School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **16/3**. 249–279.
- Madaus, G., Airasian, P. és Kellaghan, T. (1980): *School effectiveness: a reassessment of the evidence*. McGraw-Hill, New York.
- Marsh, H. W. (2007): Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. In: *Journal of Educational Psychology*, **99/4**. 775–790.
- Marsh, H. W., Wen, Z. és Hau, K. T. (2006): Structural equation models of latent interaction and quadratic effects. In: G. R. Hancock és R. O. Mueller (szerk.): *Structural equation modelling: a second course*. Information Age Publishing, Greenwich, CT. 225–265.
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M. és Malin, A. (2008): Preschool influences on mathematics achievement. In: *Science*, **321**. 1161–1162.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. és Ecob, R. (1988): *School matters: the junior years*. Open Books, Somerset.
- Muijs, D., Campbell, R. J., Kyriakides, L. és Robinson, W. (2005): Making the case for differentiated teacher effectiveness: an overview of research in four key areas. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **16/1**. 51–70.
- Pustjens, H., Van de Gaer, E., Van Damme, J. és Onghena, P. (2004): Effect of secondary schools on academic choices and on success in higher education. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **15/3-4**. 281–311.
- Reynolds, D. (2006): World class schools: some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). In: *Educational Research and Evaluation*, **12/6**. 535–60.
- Reynolds, D. (2010): *Failure free education? The past, present and future of school effectiveness and school improvement*. Routledge, London.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T. és Van Damme, J. (2011): *Educational effectiveness research (EER): a state of the art review*. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus. [http://www.icsei.net/icsei2011/State\\_of\\_the\\_art/State\\_of\\_the\\_art\\_Session\\_A.pdf](http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_A.pdf) Letöltés: 2013. 08. 26.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. és Townsend, T. (2000): An introduction to school effectiveness Research. In: C. Teddlie és D. Reynolds (szerk.): *International handbook of school effectiveness research*. Falmer, London, New York. 3–25.

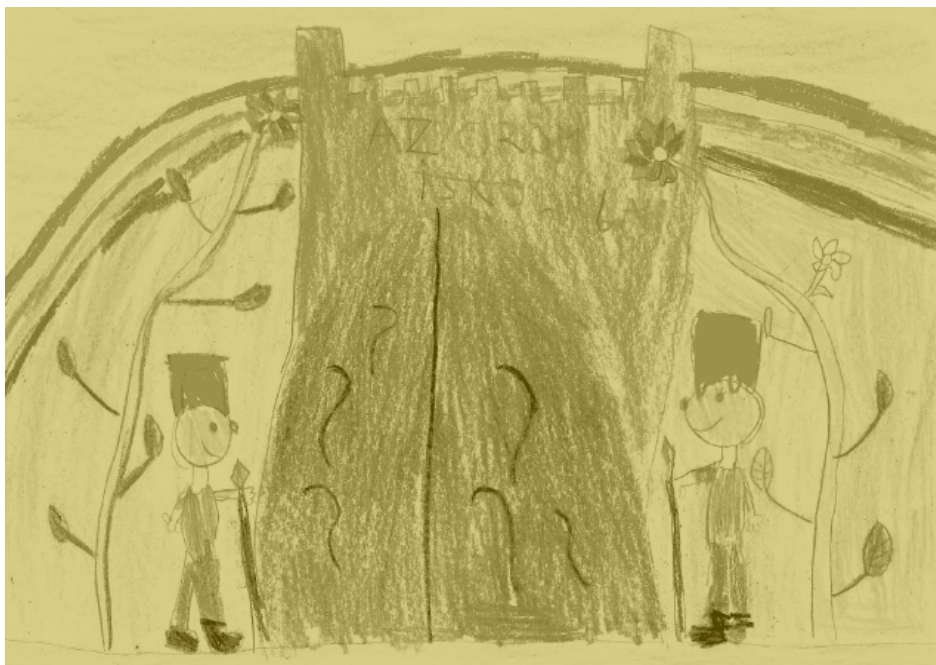
- Opdenakker, M. C. és Van Damme, J. (2000): Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **11/2**. 65–196.
- Opdenakker, M. C. és Van Damme, J. (2006): Differences between secondary schools: a study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **17/1**. 87–117
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. és Smith, A. (1979): *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Sammons, P. (2007): *School effectiveness and equity: making connections, a review of school effectiveness and improvement research and its implications for practitioners and policy makers*. Report commissioned by CfBT, London.  
<http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2007/r-school-effectiveness-and-equity-full-2007.pdf>  
Letöltés: 2013. 08. 28.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. és Barreau, S. (2008): 'Children's cognitive attainment and progress in english primary schools during key stage 2: investigating the potential continuing influences of pre-school education. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, **10**. Jahrg., Special Issue (Sonderheft) 11/2008, 179–198.
- Sammons, P. és Bakkum, L. (2011): Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature. In: *Profesorado*, **3/15**. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf> Letöltés: 2013. 08. 26.
- Sammons, P., Hillman, J. és Mortimore, P. (1995): *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Office for Standards in Education and Institute of Education, London.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. és Thomas, S. (1994): Continuity of school effects: a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE Performance. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **6/4**, 285–307.
- Sammons, P., Thomas, S. és Mortimore, P. (1997): *Forging links: effective schools and effective departments*. Paul Chapman, London.
- Sandoval-Hernandez, A. (2008): School effectiveness research: a review of criticisms and some proposals to address them. In: *Educate*, Special Issue, March, 31–44.
- Saunders, L. (1999): A brief history of educational „value added”: how did we get to where we are? In: *School Effectiveness and School Improvement*, **10/2**, 233–256.
- Scheerens, J. (1992): *Effective schooling: Research, theory and practice*. Cassell, London.
- Scheerens, J. (2005): *Review of school and instructional effectiveness research*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, UNESCO.
- Scheerens, J. és Bosker, R. J. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon, Oxford.
- Scheerens, J., Bosker, R. J. és Creemers, B. P. M. (2000): Time for self-criticism: on the reliability of school effectiveness research. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **12/1**, 131–157.
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M. és Doornekamp, G. (2005): *Positioning and validating the supervision framework*. University of Twente, Department of Educational Organisation and Management.
- Seidel, T. és Shavelson, R. J. (2007): Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. In: *Review of Educational Research*, **77/4**. 454–99.
- Senechal, M. és Young, L. (2008): The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: a meta analytic review. In: *Review of Educational Research*, **78/4**. 880–907.
- Setényi J. (1999): Vevőközpontú iskola. In: *Educatio*, **3**.  
[http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=27](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=27) Letöltés: 2013. 08. 26.
- Silins, N. és Mulford, B. (2002): Leadership and school results. In: K. Leithwood és P. Hallinger (szerk.): *Second international handbook of educational leadership and administration*. Kluwer Academic Publishers, Norwell, MA. 561–612.
- Slee, R. és Weiner, G. (2001): Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. In: *School Effectiveness and School Improvement*, **12/1**. 83–98.
- Slee, R., Weiner, G. és Tomlinson, S. (szerk.) (1998): *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Falmer, London.
- Spielhagen, R. F. (2006): Closing the achievement gap in math: the long-term effects of eighth-grade algebra. In: *Journal of Advanced Academics*, **18/1**. 34–59.

- Stringfield, S. C. és Slavin, R. E. (1992): A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In: Creemers, B. P. M. és Reezigt, G. J. (szerk.): *Evaluation of educational effectiveness*. ICO, Groningen. 35–69.
- Sylvá, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. és Taggart, B. (2010): *Early childhood matters: evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Routledge/Taylor & Francis, Abingdon.
- Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD, 2013.
- Teddlie, C. (2010): The legacy of the school effectiveness research tradition. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. és Hopkins, D. (szerk.): *The second international handbook of educational change*. Springer, Dordrecht.
- Teddlie, C. és Reynolds, D. (2000): *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer, London.
- Teddlie, C., Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., Muijs, D. és Fen, Y. (2006): The International System for Teacher Observation and Feedback: evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. In: *Educational Research and Evaluation*, 12/6. 561–82.
- Townsend, T. (1994): Goals for effective schools: the view from the field. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 5/2. 127–148.
- Townsend, T. (2001): Satan or saviour? An analysis of two decades of school effectiveness research. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 12/1. 115–129.
- Townsend, T. (2007, szerk.): *International handbook of school effectiveness and school Improvement*. Springer, New York.
- Trupp, M. (2001): Sociological and political concerns about school effectiveness research: time for a new research agenda. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 12/1. 7–40.
- Van der Werf, M. (2006): *General and differential effects of constructivist teaching. Lecture presented at ICSEI 2006 conference*. Fort Lauderdale, FL.
- Van de Gaer, E., De Fraine, B., Van Damme, J., De Munter, A. és Onghena, P. (2009): School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary school. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 235–253.





**Mókás iskola!** – A képet az egész napos iskola fejlesztésben részt vevő Jurisics Utcai Általános Iskola 2. osztályos tanulója készítette.



**Az öröm iskolája** – A képet az egész napos iskola fejlesztésben részt vevő hódmezővásárhelyi Varga Tamás Általános Iskola 3. osztályos tanulója készítette.