

Doktori (PhD) értekezés tézisei

**Tanulói eredményesség a
mobilitási aspirációk tükrében**

Hörich Balázs

Témavezetők: Dr. habil. Fehérvári Anikó
Dr. habil. Györgyi Zoltán



DEBRECENI EGYETEM
Humán Tudományok Doktori Iskola
Nevelés- és Művelődéstudományi Program
Debrecen, 2022

I. Az értekezés célkitűzése, a téma körülhatárolása

Az iskolai oktatási tevékenység szerteágazó céljai közül kettő kitüntetett figyelmet érdemel. Az egyik a tanulók iskolai eredményességére vonatkozik, azaz arra, hogy a tanulók sajátítsák el a számukra kijelölt tudásanyagot, kerüljenek mindazon kompetenciák birtokába, amit adott életkorban, adott képzéstípusnak megfelelően elvárnak tőlük. A másik cél az iskola társadalmi integrációs szerepére vonatkozik, azaz arra, hogy az iskola az elvárásoknak, normáknak megfelelően befolyásolja a társadalom szerkezetének megőrzését vagy átalakulását, valamint az egyének különböző társadalmi csoportok közötti mobilitását. Értekezésem e két célterület vizsgálatával foglalkozik, központi kérdésem pedig az, vajon az iskola mennyiben tud hozzájárulni a tanulók eredményességének kibontakozásához akkor, ha a társadalmon belüli pozíció javítására egyéni szándék van.

Az iskolai eredményességkutatások hosszú múltra tekintenek vissza, ezzel párhuzamosan a vizsgálatba bevont szempontok, azok számossága és összetettsége rendkívül sokrétű. A vizsgálatok fókuszától függően többféle tudományterületi megközelítést ölelhetnek fel, így filozófiai, pszichológiai,

szociológiai, pedagógiai vagy közgazdaságtudományi irányt képviselő kutatások kvalitatív vagy kvantitatív módszertani eszközök használatával egyaránt foglalkoznak a kérdéssel. Az elemzések fő kérdése általában az, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanulói eredményességet. A nagymintás empirikus vizsgálatok egyik nagy hátránya, hogy az iskolaszervezetben rejlő alapvető egyenlőtlenségeket – miszerint az iskolák jobban különböznek egymástól, mint az egyazon iskolában tanuló diákok – csak módszertani torzítások mellett képesek kezelni, azaz a kutatott minta alapvető tulajdonságát, annak rétegzettségét csak korlátozottan képesek figyelembe venni. A magyar iskolarendszerre különösen érvényes az egyenlőtlenségre vonatkozó megállapítás, ezt hazai és nemzetközi kutatások egyaránt igazolták (Balázs et al., 2005; OECD, 2016; Bazsalya & Hörich, 2020). Az elemzések másik problematikus pontja az, hogy a rendelkezésre álló, nem mintavételen alapuló tanulói, iskolai háttérre és tanulói eredményességre vonatkozó adatokat egyaránt tartalmazó adatbázisok nem közölnek a tanulói szándékra, a tanulói motivációra vonatkozó ismereteket, holott ez lehet az egyik legfontosabb magyarázóváltozója a tanulói eredményesség

alakulásának. A kvantitatív elemzések egyre inkább összetett modelleket, regressziós számításokat ismertetnek, ahol különösen fontos szempont az egyes tényezők egymástól való elválaszthatósága, a tényezők önálló és együttes, összefonódó hatásának vizsgálata. Mindez akkor kap különösen nagy jelentőséget, ha a vizsgálatba – például egy eredményességmodellbe – új, a korábbi kutatásokban alig megjelenő magyarázó szempont kerül bevonásra. Az értekezésben e problémák feloldására tesztek kísérletet. Értekezésem célja egy olyan empirikus, komplex tanulói eredményességvizsgálat lefolytatása, amely egyrészt a mobilitási aspirációt, mint az egyéni tanulási szándékra vonatkozó mutatót magyarázatként tartalmazza; másrészt amely a minta rétegzettségét figyelembe veszi és az egyéni és kontextushatásokat egymástól elkülönítve kezeli.

A kutatás elméleti hátterét az iskolai eredményesség, a reziliencia és azon nevelésszociológia elméletek adják, amelyek az iskola társadalomszerkezetben, mobilitásban betöltött szerepét vizsgálják. A tanulók iskolai eredményessége összetett fogalom, és nagyban függ attól, milyen dimenzióban kerül értelmezésre. Emiatt az

eredményességkutatások abban a tekintetben is igen változatosak, hogy miként konceptualizálják és operacionalizálják a tanulói eredményességet. Az alkalmazott mutatók többfélék lehetnek (kimeneti és folyamatindikátorok, egyszerű és összetett mutatók), de ez a sokféleség arra is rámutat, hogy egyet kiválasztva közülük csak korlátozott ismeretek detektálhatók (Széll, 2015a). Ebből a megfontolásból elemzésemben a tanulói eredményesség három dimenzióját vizsgálom részletesebben. Az Országos kompetenciamérés több területen is méri a tanulók adott tárgykörrel kapcsolatos készségeinek pillanatnyi állapotát. Ezek közül a matematikai kompetenciamérésen elért teszteredményeket veszem számításba, elsősorban azért, mert erről választható le leginkább a család és kortársközösség hatása. A második eredményességi mutató az iskolai reziliencia. Az eredményességkutatások alapvetése, hogy a tanuló szocio-ökonómiai státusza befolyással van tanulmányi eredményességére (a kedvező háttér jobb, a kedvezőtlen háttér gyengébb eredményességgel párosul), a kérdés tehát már inkább az, hogy mennyire határozza meg a háttér az eredményességet (Bánfi, 1999; OECD, 2010; Schleicher, 2019). A reziliencia jelensége azt ragadja meg, amikor ez a

meghatározottság nem érvényesül, azaz arra vonatkozik, amikor a kedvezőtlen gazdasági-társadalmi háttérű tanuló mégis kimagasló eredményességet képes elérni. A rezilienciában, mint eredményességben nemcsak az adott tanuló igyekvő természete jelenik meg, hanem az is, hogy mennyire determinisztikus a háttér befolyása, ezáltal pedig az is, hogy mennyire méltányos a vizsgált iskolarendszer (OECD, 2013; Papp, 2015). A harmadik elemzett eredményességi dimenzió az oktatási folyamat eredménytelenségére, kudarcára vonatkozik – arra, amikor a tanuló nem éri el az oktatási rendszer deklarált célkitűzését, a legalább középfokú végzettség megszerzését. A lemorzsolódás tehát azt fejezi ki, hogy a tanuló felhagy a tipikusnak számító iskolai úttal és az általános iskola vagy a középfokú iskola alatt felhagy tanulmányaival. Ez a kudarc szintén kétélű: egyaránt mutatja az iskolarendszer és a tanuló eredménytelenségét. Minden módszertani korlát figyelembevétele mellett a lemorzsolódást kimeneti eredményességmutatóként definiálom.

A tanulói eredményességet befolyásoló okok sokrétűek, több szintűek, egymásra hatók, vizsgálatuk

rendszerint komplex megközelítést igényel. A hagyományos, valamilyen teszteredményt vagy tanulmányi teljesítményt magyarázó modellek rendszerint a pedagógiai és értékelési paramétereket; a szervezeti adottságokat; a pedagógusi hatásokat; az iskolai légkört; a tanulók egyéni jellemzőit, illetve az iskola és a család, az iskola és a tanuló kapcsolatát tartalmazó magyarázatok köré épülnek (pl. Reynolds et al., 2014; Széll, 2018). A rezilienciavizsgálatok az iskola klimatikus viszonyaira, az értékelés szociálpszichológiai mechanizmusaira és a szülői támogatás mértékére külön hangsúlyt fektetnek (pl. Csüllög et al., 2015; Széll, 2018). A lemorzsolódás okainak megismerésekor a tanulói magatartás, a deviáns viselkedés, a gyakorlati képzés szerepének megértése felértékelődik, ahogy e dimenzióban kap nagyobb szerepet az oktatás szabályozási környezeti paramétereinek vizsgálata is (pl. Cedefop, 2016; Mártonfi, 2011). Mivel a három vizsgált eredményességsdimenzió hatásai között a hangsúlyeltolódások mellett is nagyfokú hasonlóság jellemző, a tanulói eredményességre ható tényezők megismerése során igyekeztem a befolyásoló tényezőket egy modellbe rendezni, melyet szintézismodellnek neveztem el. Az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatban három entitástípus

különböztethető meg: elemi, közösségi és szervezeti entitástípusok. Az elemi entitástípusba a tanuló és a pedagógus; a közösségi entitástípusba a család és kortárs csoport; a szervezeti entitástípusba pedig az osztály és az iskola tartozik. Az entitások legalább három dimenzióban ragadhatók meg: a vizsgált entitás milyen adottságokkal rendelkezik (ezek paraméterei nehezen változók vagy nehezen változtathatók – pl. tanulók neme, család tökeellátottsága), milyen attitűdionális jellemzők társíthatók hozzájuk (a paraméterek a tanulási tevékenységgel kapcsolatban kialakított vélemények, hozzáállások rendszerét jelölik), valamint milyen a tanulási folyamathoz kapcsolódó cselekvések, magatartások jellemzők (a paraméterek ebben az esetben tehát konkrét cselekvési módok leírásai). A tanulói és pedagógusi entitásokban egy negyedik, „hozomány” elnevezésű dimenzió is megkülönböztethető: ez mindazokat a múltbeli tapasztalatokra, tudásokra vonatkozó paramétereket tartalmazza, melyek hatásai az említett három dimenziót nagyban befolyásolják, de azoktól relatíve mégis jól elkülöníthetők.

Az entitások és dimenzióik több perspektívából figyelhetők meg. Az egyik ilyen perspektíva a lokalitás: ebben az esetben az entitásokat saját lokálisan behatárolt társadalmi-gazdasági beágyazottságában lehet megközelíteni. Másik perspektivikus látásmódot jelent az iskolarendszer, amiben az entitások – és különösen az iskola entitása – a többi entitás tulajdonságainak fényében kap jelentést és jelentőséget. A harmadik nézőpont a társadalom szövetébe helyezi a vizsgált entitásokat és elsősorban azokat a tényezőket tartalmazza, melyek a tanulási folyamat szabályozási kereteit, valamint az iskola társadalmi integritásában betöltött szerepét taglalja. A vázolt perspektívák tehát az entitások és azok kapcsolatainak, valamint dimenzióinak értékének értelmezését segíti. A perspektívákat jellemzően két dimenziójukban lehet megragadni: milyen adottság és milyen folyamatok jellemzik őket. Az entitásokon belül megkülönböztetett dimenziók nem függetlenek egymástól, ahogy az egyes entitások dimenzióiba tartozó tulajdonságok is az egyes entitások kölcsönhatásaiban alakulnak ki.

A szociológia egyik alapkérdése, hogy miként rétegződnek a társadalmak, milyen kisebb-nagyobb

társadalmi csoportokból épülnek fel, ezek milyen kapcsolatban állnak egymással és milyen dinamika jellemzi a csoportok, illetve a csoportokon belül és a csoportok között az egyén mozgását. A társadalmak rétegződésének leírását több paradigma is megkísérli, e nagyívű megközelítésekben az közös, hogy mindegyik valamilyen réteggépző szempont szerepeit vizsgálja (pl. munkamegosztásban elfoglalt pozíció, hatalom, kapcsolatok, tőkeellátottság stb.). A struktúra azonban egyik megközelítésben sem állandó, vagy a társadalmi csoportok érdekei, vagy a társadalmi együttműködés intézményesült eszközei tartják mozgásban. Ilyen intézményesült eszköz az iskola is, ami tehát egyszerre lehet társadalmi struktúrát átalakító és azt megőrző eszköz is (Bourdieu, 1978; DiMaggio, 1998). Ezt a szerepet elsősorban azért tudja ellátni, mert az iskola által közvetített normák és tudások általánosan elfogadottak, értékként kezeltek, ezáltal pedig megfelelő közvetítőnek tűnik az egyén társadalmi csoportok közötti mozgásának, a társadalmi mobilitásnak egyik fontos feltételeként.

A magyar társadalom az államszocialista berendezkedés alatt jelentős változáson esett át. A politikai-gazdasági

rendszerváltás és az azóta eltelt évtizedek azonban nem alakították át gyökeresen a kialakult társadalmi struktúrát, és ezzel párhuzamosan a mobilitási lehetőségek beszűkülése figyelhető meg (Kovách, 2020). A jelenkori magyar társadalom szerkezetére egy széles alsó, egy ennél szélesebb közép, majd egyre szűkülő felső réteg jellemző – ahol alul és felül magas a társadalmi státusz átörökítésének esélye (Balogh et al., 2019). Az iskolázottság természetesen nem jelöli ki egyértelműen az egyén helyét e struktúrában, sőt, jelentősége eltérő az egyes társadalmi csoportok esetében. Míg a felsőfokú végzettségnek, mint az elit és a középosztály közötti „határvonal” szerepének elmosódása figyelhető meg, addig a szakvégzettség megléte továbbra is éles határt húz az alsó és középosztályok közé. Emiatt pedig az iskolai oktatás hagyományos útja különösen az alsóbb rétegekbe tartozók számára lesz fontos, hiszen az ő későbbi boldogulási lehetőségeiket pótlólagos tőkék, erőforrások híján jobban meghatározza iskolai sikerességük. Az iskola, mint társadalmi intézmény azonban elsősorban nem a kedvezőtlen háttérű csoportok norma és elvárásvilágát tükrözi, így ahhoz, hogy sikeresek legyenek ebben a közegben, vagy (iskolai, pedagógusi) segítő szándék, vagy valamilyen egyéni

motivációs akarat szükséges. Értekezésemben azt feltételezem, hogy ez az egyéni akarat empirikusan detektálható a tanulók mobilitási aspirációinak megfigyelésével. A mobilitási aspiráció arra vonatkozik, hogy a szülők (legmagasabb) iskolázottságához képest milyen iskolai végzettséget kíván elérni a tanuló, ez alapján pedig státuszszerző, státuszörző és státuszvesztő aspirációt lehet megkülönböztetni. Értekezésemben tehát arra kerestem a választ, hogy milyen kapcsolat figyelhető meg a tanulói eredményesség különböző dimenziói és a mobilitási aspiráció között, valamint ez a kapcsolat hogyan árnyalja az eredményességre ható többi tényező szerepét.

II. Az alkalmazott módszerek vázolóása

Ahhoz, hogy empirikusan vizsgálni lehessen a mobilitási aspiráció tanulói eredményességre gyakorolt hatását, a befolyásoló tényezők sokrétősége és egymással való kölcsönhatásai miatt nem elegendő csupán azt megnézni, hogy az operacionalizált változó érdemben befolyásolja-e az eredményességet, hanem mindezt egy összetett, komplex modellben kell értelmezni. Az empirikus modellépítésnek hipotetikusan két útja lehet: vagy mintavételen alapuló

adatgyűjtés adataira vagy meglévő adatbázisok másodelemzésére támaszkodva készülhet el. Mindkét esetben sok korlátozó tényezővel kell számolni, ugyanakkor a lemorzsolódásnak, mint eredményességi szempontnak a figyelembevétele miatt a kérdést kvantitatív másodelemzés segítségével vizsgáltam meg.

A szükséges adatokat az Országos kompetenciamérés 2011-2019. évi tanulói és telephelyi adatbázisának összefűzésével kaptam meg. A 2011. évi hatodik évfolyamos tanulói adatokhoz hozzárendeltem a későbbi mérések eredményeit, így lehetővé vált a tanulók tanulási útjainak, köztük a lemorzsolódásnak a megállapítása is (a módszertani inspirációt Szemerszki Mariann (2016) tanulmányából kaptam). Az adatbázis kialakításának e módja lehetőséget adott a válaszhányok csökkentésére is. Az adatbázist néhány esetben KSH adatokkal is kiegészítettem. Az így kialakított elemzői adatbázison operacionalizáltam a modell függő és független változóit, majd a vizsgálni kívánt részsokaság specifikumainak figyelembevételével készítettem el a regressziós modellszámításokat.

A hagyományos regressziós megközelítéssel csak torzításokkal lehet az eredményességmodellt felállítani, mert nem kezeli a minta alapvető tulajdonságát, annak rétegzettségét. Emiatt hierarchikus lineáris és hierarchikus logisztikus regressziós modelleket alkalmaztam, melyek képesek figyelembe venni a magyarázóváltozók kontextus hatását is. A számítások SPSS 26.0 és HLM 8.1 programokkal készültek el. Az egyes modellek illeszkedését többféle statisztikai paraméterrel vizsgáltam. A modellek függő változói tehát a tanulói eredményesség három dimenziója voltak: a 2011. évi hatodik évfolyamos matematikai kompetenciateszten elért eredmény, illetve az, hogy a vizsgált tanuló reziliens-e, illetve lemorzsolódott-e a későbbiekben. A reziliens és a lemorzsolódó tanulók esetében a matematikai kompetenciateszt eredményét is vizsgáltam. A reziliens tanulók operacionalizálásánál a megszokottól eltérő módszert alkalmaztam a tanulók relatív teljesítménytöbbletének megragadása érdekében: a standardizált családi háttér-index és a matematika kompetenciateszt-pontszámok közös koordináta-rendszerében először lehatároltam az átlagtól egy-egy szórásnnyira eső tanulók körét (őket tekintettem tipikus tanulóknak), majd e „körre” igazított elforgatott hiperbolák

segítségével határoltam le a tanulók további csoportjait, köztük a rezilienseket (további csoportok: kárvallott, kedvezményezett, alulteljesítő, besorolatlan tanulók). Lemorzsolódó tanulóknak azokat tekintetem, akiknek a 2011. évi hatodik évfolyamos kompetenciamérésen volt, a későbbiekben pedig már nem volt a (2019-ig vizsgált) kompetenciamérések során elkészült tanulói kutatói adatbázisokban bejegyzése.

A modellek magyarázóváltozóit a tanulói eredményesség szintézismodellje alapján dolgoztam ki. A modellépítés során a multikollenaritás jelenségét minden modell esetében vizsgáltam (igaz, nem minden esetben volt mód alapos vizsgálatra). A mobilitási aspiráció operacionalizálását követően a kidolgozott modellekbe mint magyarázóváltozót építettem be – ugyanakkor a reziliencia esetében a mobilitási aspirációt oksági megfontolásokból mint moderálóhatást vizsgáltam. Az elemzés utolsó lépéseként vizsgáltam a mobilitási aspiráció és megvalósult mobilitási pályaut kapcsolatát. Abból kifolyólag, hogy a minta csak a tanulók 10. évfolyamáig teszi lehetővé nyomon követésüket, elemzési

fókuszom leginkább a kedvezőtlen háttérű tanulók vizsgálatára szorítkozott.

III. Az eredmények tézisszerű felsorolása

Első kutatási kérdésem arra irányult, hogy vajon lehetséges-e olyan empirikus eredményességi modellt alkotni, amely a tanulói eredményességre ható befolyásokat azok egyéni vagy kontextusszintjén képes kezelni? Az eredményességmodellek kialakításánál alkalmazott módszer legnagyobb korlátja az volt, hogy a bevonható független változók a kompetenciamérések metodológiájából következően nagyrészt csak adottság, kisebb részt folyamat és hozomány dimenzióba tartozó ismérvek mérésére biztosított lehetőséget, ráadásul nem is minden entitást lehetett a modellben szerepeltetni. Mindezzel együtt a regressziós modellek stabilak voltak, és jellemző módon minden entitás, tényezőcsoport hatása kimutatható volt.

A teszteredményeket vizsgáló modellben a legerősebb hatáserősséggel az osztály és az iskola átlagos kulturális tőkéjét, a szülők iskolázottságát és a tanulók extrakurrikuláris tevékenységekben való részvételét leíró mutatók bírtak. A felsoroltaknál gyengébb, de önálló hatáserősséggel

befolyásolta a matematika teszteredményeket a tanulók BTMN és SNI státusza, a neme, az iskola fenntartótípusa, valamint az, hogy szembesült-e a tanuló súlyos tanulási kudarccal (évismétléssel) korábban. Az intézményrendszeri jellemzők közül a szegregált iskolának van érdemi hatása – a többiskolás településeken. Önálló, kihatáserősségű szignifikáns befolyása mutatkozott a többi családi entitás jellemzőjének; néhány lokalitásra vonatkozó paraméternek (pl. a roma népesség lakóhelyi aránya, észak-magyarországi és észak-alföldi régiók); valamint az iskola tanulói összetételének (társadalmi háttér, motiváció), hozzáadott értékének és szelekciós gyakorlatát jelző mutatójának.

Az interakciós hatások vizsgálata rámutatott, hogy bizonyos intézményi jellemzők hatása csak bizonyos körülmények között mutat valódi befolyást: a nyolc évfolyamos gimnáziumok elsősorban a magas kulturális tőkéjű tanulóközösségek számára hasznosak; az iskolai hozzáadott érték teszteljesítményre gyakorolt hatása a nem egyházi és nem állami fenntartásban működő iskolák esetében nagyobb, illetve azokban az esetekben, amikor az iskola nem küzd pedagógushiánnyal. Bár a tanulói és családi entitást leíró

tényezők hatásai erősebb magyarázóváltozóknak tűnnek, a minta rétegzett sajátosságát is figyelembe vevő modellparaméterek rámutattak arra, hogy az iskolák közötti különbségeket jobban lehet magyarázni, mint a tanulók közötti eltéréseket. A modell szerint jelentős tanulói adottságokra, folyamatokra és hozományokra visszavezethető okai vannak a matematika kompetenciamérésen elért eredményeknek, az mégis inkább függ az iskolák és osztályok közötti differenciáktól. Az eredmény összhangban van más szerzők eredményeivel (Balázsi et al., 2013; Fehérvári & Széll, 2014; OECD, 2013; Széll, 2015b), de az értekezésben alkalmazott módszer segítségével az általuk kapott eredmény mögötti jelenség árnyaltabban ragadható meg.

A reziliens tanulóvá válás esélyét nagyrészt ugyanazok a paraméterek befolyásolják, mint a jó tesztteljesítményt: a tanulói jellemzők, a családi környezet, az előzetes edukációs tapasztalat, az osztály jellemzői és az iskola tanulóinak társadalmi környezete, az iskola helyi vonzereje, megítélése továbbá néhány iskolai jellemző. Négy tényezőnek különösen nagy hatása van a reziliencia kialakulására: küzd-e a tanuló valamilyen tanulási hátránnyal (SNI, illetve BTMN), jár-e

iskolai tehetséggondozásra, illetve milyen az osztály átlagos kulturális tőkeszintje. A reziliencia esélyét tekintve ugyanakkor nagyok az iskolák közötti különbségek, amelyek nagy részét a bevont magyarázóváltozókkal nem sikerült megmagyarázni.

A lemorzsolódás esélyeit tekintve több szempont hatását lehet kiemelni: a tanuló ismételt-e évet az első hat évfolyam valamelyikén, volt-e tanulási kudarc tapasztalat a családban (mindkettő növeli a kockázatot); milyen a szülők iskolázottsága, milyen a tanuló osztályának átlagos kulturális tőkeszintje (minél magasabb, annál kisebb az esély), illetve jár-e valamilyen iskolai tehetséggondozásra (ha igen, az csökkenti a kockázatot).

Második kutatási kérdésem arra irányult, hogy vajon egy iskola pedagógusi humán erőforrás feltételei befolyással vannak-e a tanulók eredményességére. Azt feltételeztem, hogy minél kedvezőbbek ezek a feltételek, annál kedvezőbb tanulói eredményesség várható. A matematikai kompetenciatesztre épített eredményességmodellben egyik erre vonatkozó ismerv sem mutatott önálló érdemi hatást, csupán két tényezővel mutat interakciót a pedagógusokról

gyűjtött adatok modellbe emelése: azokban az iskolákban, ahol probléma van a pedagógusi humánerőforrás biztosításával, a megszokott pedagógiai hozzáadott érték a teszteredményekben is láthatóan csorbul; illetve ott, ahol szegregált iskolai környezetben kell tanítania a pedagógusoknak a nem megfelelő humánerő tovább rontja az eredményeket. A reziliens tanulók esetében több viszonyítási csoporthoz (átlagosnál kedvezőtlenebb státuszú és kárvallott tanulók) képest vizsgáltam a csoportba tartozás esélyeit. Az utóbbi, tehát a homogénebb státuszú viszonyítási csoportra illesztett modell rámutatott, hogy a leghátrányosabb helyzetben lévő tanulókat oktató iskolák között nagy differenciák mutatkoznak a hátránykompenzációban és a tehetséggondozásban egyaránt. A rezilienciaesélyek ugyanakkor nem vezethetők vissza a pedagógusok vizsgált jellemzőire még akkor sem, ha azokat a pedagógusi kvalitások és akkor sem, ha azokat az iskola humánerőforrás-ellátottsága mentén vizsgáljuk – azaz az iskolák közötti eltérések nem az iskolák pedagógusai közötti erőforrás-eltérésekre vezethetők vissza. Ez azt is jelenti, hogy a nem vizsgált pedagógiai szempontoknak – pl. pedagógusi attitűdök – lehet hatása, de önmagában a humánerőforrás-ellátottság különbségeinek

nincs. A lemorzsolódás esélyeinek rétegzett modellvizsgálata rámutatott, hogy az iskolák közötti különbségek csak arra vezethetők vissza, amilyen különbségek az iskolák tanulói összetételében vannak, a pedagógusok humánerőforrás-hatása nem látható.

Kutatási kérdéseként vettem fel, hogy egyrészt megragadhatók-e vizsgálat alapját szolgáló adatgyűjtésben az egyéni tanulói szándékot jelző motivációk; másrészt ha igen, akkor ez milyen kapcsolatban áll a későbbi tanulmányi pályaúttal. 2011-ben a hatodik évfolyamos tanulók 62 százaléka inkább státuszörző, 37 százaléka pedig státuszszerző mobilitási aspirációt mutatott – abban az esetben, ha az érettségi megszerzését tekintem a lehető megmagasabb iskolai végzettségnek. Amennyiben a diplomát is beleszámítom, úgy a státuszörzésre törekedők aránya 38, a státuszszerzőké 58 százalék. A mobilitási aspirációk nagyfokú konzisztenciát mutatnak a hatodik, a nyolcadik és a tizedik évfolyamon. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a mobilitási aspiráció már korán, az általános iskola hatodik évfolyama előtt kialakul és rögzül. Másrészt, a mobilitási aspirációk – a részletesebb, tehát a felsőfokú végzettség megszerzését is

taglaló mutató szerint is – alapvetően státuszszerző irányúak, még hozzá nagyrészt az egylépcsős mobilitás elve alapján. A reziliensek és a lemorzsolódók körében is a státuszszerző mobilitási aspiráció a domináns (85 és 59 százalék).

Általában igaz, hogy a mobilitási szándékok megvalósulnak: a státuszszerzésre törekvők 65, a státuszörzést célul kitűzők 87 százaléka éri el célját. Előbbi adat rámutat arra, hogy önmagában a mobilitási szándék nem biztosít nagyobb célelérést, a tanulói egyéni akarat tehát nem elég. A reziliens tanulók státuszszerző aspirációja nagyobb valószínűséggel válik sikeressé, a lemorzsolódó tanulók esetében pedig az aspirációnak kevésbé az ösztönző, inkább a védő hatása domborodik ki (azaz, akik státuszszerző mobilitási aspirációval rendelkeznek relatíve nagyobb arányban tudják megőrizni szüleik iskolázottsági státuszát).

Negyedik kutatási kérdésem arra vonatkozott, hogy a státuszszerző mobilitási aspiráció összekapcsolódik-e a tanulói eredményességgel, van-e rá érdemi befolyással? A státuszszerző mobilitási aspiráció eredményességmodellbe történő beépítése során látszik, hogy az szignifikánsan befolyásolja, növeli a matematika kompetenciamérésen elért

eredményt. Az osztály és az iskola családháttér-indexének átlaga, a nem egyéb fenntartású iskolába járás, az SNI és a BTMN státusz hiánya, valamint a státusszerző mobilitási aspiráció a modell legfontosabb magyarázóváltozói. A státusszerző mobilitási aspiráció az egyik legfontosabb hatáserősségű változó a rezilienssé válás vizsgálatakor is, ráadásul befolyásolja a modell többi magyarázóváltozójának befolyásának mértékét is. A lemorzsolódás esélyét szintén csökkenti a státusszerző mobilitási aspiráció – ellentétben az iskolai szintű kontextusváltozók hatásnélküliségével. Ráadásul, bár ha középokon le is morzsolódnak, a státusszerző mobilitási aspirációval rendelkezők nagyobb eséllyel végzik el az általános iskolát mint azok, akiknek nincs mobilitási szándékuk. A reziliens és a lemorzsolódó tanulókra is igaz, hogy ha van státusszerző mobilitási aspirációjuk, akkor jobb matematika kompetenciateszt eredmények várhatók tőlük, ugyanakkor a modellek a kiindulómodellhez képest nem javulnak számottevően, azaz ez a hatás gyenge.

Végezetül, kutatási kérdésként fogalmazódott meg, hogy a mobilitási aspiráció modellbe építése megváltoztatja-e a tanulói eredményességre ható többi tényező hatását;

megváltozik-e az eredményességet befolyásoló tényezők szerkezete? A válasz erre igen, hiszen a mobilitási aspiráció modellbe építése nemcsak önmagában gyakorol nagyobb esélyt a reziliencia kialakulására, hanem a többi tényező hatásai is módosulnak. Ez amiatt érdekes, mert az eltérések jelzik azt is, vajon az intézményi (iskolai, pedagógusi) vagy a tanulói (egyéni, családi) hatások fontosabbak-e. A státuszörző aspirációval rendelkezők esetében az intézményi adottságok, a státusszerző aspirációval rendelkezőknél a személyes és családi tapasztalat hatása domborodik ki jobban. Utóbbi csoport esetében meghatározó az osztályközösség is, eszerint ha relatíve magas az osztálytársak átlagos kulturális tőkéje, akkor az státusszerző mobilitási aspiráció esetén jelentősen növeli a reziliencia esélyét. Azoknál a tanulóknál tehát, ahol megvan a szándék a felfelé irányuló mobilitásra, az iskolák közötti differenciák hatásainak helyére az egyéni (családi) tanulás-szocializációs tapasztalatok közötti különbségek lépnek. Mindebből következik, hogy a magyar iskolarendszer méltányossági-deficittel küzd. Ugyanakkor az osztály kontextuális hatása is nagyon fontos, ez pedig azt mutatja, hogy az iskolák belső szelekciós gyakorlata szintén e deficitet növeli.

Visszaulva az értekezés központi kérdésére, miszerint az iskola hozzá tud-e járulni a tanulók eredményességének kibontakozására abban az esetben, ha a társadalmi előrelépéshez a tanulói szándék megvan, azt a választ lehet megfogalmazni, hogy hozzá tud, de csak csekély mértékben. Ahogy az eredmények rámutattak, az összes tanulót tekintve a státuszszerző mobilitási aspiráció egy új releváns szempont a modellben, és a többi – iskolai, családi, iskolarendszeri stb. – tényező hasonló hatásokat mutat, mint abban az esetben, ha a mobilitási aspiráció a modellbe nem kerül beemelésre. A lemorzsolódó tanulóknál az iskolai kontextusok hatásai gyengék, az egyéni szempontok pedig a státuszszerző mobilitási aspirációval kiegészülve is legfeljebb az általános iskolai bizonyítvány megszerzésének esélyét tudják növelni. A reziliens tanulók esetében nem láthatók modellszerűen a követendő iskolai gyakorlatok, legalábbis a makrostatisztikában nem detektálhatók ezek. Az, hogy a reziliencia esetében az intézményi kontextusnál általában erősebbek az egyéni, családi jellemzők, azt jelzik, hogy a státuszszerző mobilitási aspirációt nem erősíti az iskola, erre nem támaszkodik. Mindez pedig egy kiaknázatlan tanulói motivációs faktor lehetőségére utal.

IV. Hivatkozott irodalom

- Balázsi, I., Szabó, V., & Szalay, B. (2005). A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. A PISA 2003 nemzetközi tudásmérés magyar eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(11), 3–21.
- Balázsi, I., Ostorics, L., Szepesi, I., Szalay, B., & Vadász, C. (2013). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*.
- Balogh, K., Hajdu, G., Huszár, Á., Kristóf, L., & Megyesi, B. (2019). *Származás és integráció a mai magyar társadalomban*. Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpont.
<http://real.mtak.hu/99107/>
- Bánfi, I. (1999). Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(6), 14–25.
- Bazsalya, B., & Hörich, B. (2020). Iskolák közötti egyenlőtlenségek alakulása 2010 után. *Educatio*, 29(3), 425–448. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.7>
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat.
- CEDEFOP. (2016). *Leaving education early: Putting vocational education and training centre stage. Volume II: evaluating policy impact*. Publications Office of the European Union.

- Csüllög, K., Lannert, J., & Zempléni, A. (2015). *Számít a pedagógus és az iskola!* OH.
- DiMaggio, P. J. (1998). A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: A státuskultúrában való részvétel hatása az egyesült államokbeli középiskolások jegyeire. In P. Róbert (Ed.), *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések* (pp. 198–220). Új Mandátum.
- Fehérvári, A., & Széll, K. (2014). Méltányosság az oktatásban: Tanulói eredmények, szülők, iskola. In K. Széll (Ed.), *Az OECD az oktatásról—Adatok, elemzések, értelmezések* (pp. 41–52). OFI.
- Kovách, I. (2020). *Mobilitás és integráció a magyar társadalomban* (I. Kovách, Ed.). Argumentum Publishing House; Centre for Social Sciences.
<http://real.mtak.hu/118645/>
- Mártonfi, G. (Ed.). (2011). *A 18 éves korra emelt tankötelezettség teljesülése és (mellék)hatásai*. OFI.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-overcoming-social-background_9789264091504-en
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to*

- Succeed. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Papp, Z. A. (2015). *A méltányosság mérési lehetőségei: Vol. Középiskolai kiadvány IV*.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and Interpretations. In *OECD Publishing*. OECD Publishing.
- Széll, K. (Ed.). (2015a). *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. OFI.
- Széll, K. (2015b). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140–147.
- Széll K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale.
<https://doi.org/10.14232/belvbook.2018.58536>

Szemerszki, M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség* (pp. 29–50). OFI.



Nyilvántartási szám: DEENK/377/2022.PL
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Hörich Balázs István

Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola

MTMT azonosító: 10069171

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Magyar nyelvű könyvek (1)

1. Kalocsai, J., **Hörich, B. I.**: A tehetséggondozás humán és eszközforrásai. Új Nemzedék Központ, Budapest, 212 p., 2019. (Tehetségműhely ; 3.) ISBN: 9786158090032

Magyar nyelvű könyvrészletek (1)

2. **Hörich, B. I.**: A tanult szakmában való elhelyezkedés esélyei és tapasztalatai.
In: Tanulási utak - pályautak. Szerk.: Ercsei Kálmán, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 55-74, 2015. ISBN: 9789636828608

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (4)

3. Bazsalya, B., **Hörich, B. I.**: Iskolák közötti egyenlőtlenségek alakulása 2010 után.
Educatio. 29 (3), 425-448, 2020. ISSN: 1216-3384.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.7>
4. **Hörich, B. I.**: Tanulási utak a társadalmi háttér függvényében.
Educatio. 28 (4), 659-682, 2019. ISSN: 1216-3384.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.2>
5. **Hörich, B. I.**, Bacskai, K.: Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői.
Magyar Pedagógia. 118 (2), 133-156, 2018. ISSN: 0025-0260.
DOI: <http://dx.doi.org/10.17670/MPed.2018.2.133>
6. **Hörich, B. I.**: Mobilitási szándékok és reziliencia.
Educatio. 27 (4), 711-723, 2018. ISSN: 1216-3384.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/2063.27.2018.4.13>

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

7. **Hörich, B. I.**: Eszter Berenyi et al. (2015): Failures and Solutions.
Hung. Educ. Res. J. 8 (3), 129-132, 2018. ISSN: 2062-9605.
DOI: <http://dx.doi.org/10.14413/HERJ/8/3/14>





Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (6)

8. Bazsalya, B., **Hörich, B. I.**: Tapasztalatok a lokális iskolarendszer működéséről három település példáján keresztül.
In: Neveléstudomány - horizontok és dialógusok : Absztraktkötet. Szerk.: Varga Aranka, Andl Helga, Molnár-Kovács Zsófia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ; PTE BTK
Neveléstudományi Intézet, Pécs, 103-104, 2019. ISBN: 9789634294733
9. **Hörich, B. I.**: Társadalmi környezet és reziliencia.
In: Prevenció, intervenció és kompenzáció - Korszerű neveléstudományi módszerekkel a korai iskolaelhagyás ellen. Absztraktkötet, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 158, 2019. ISBN: 9786155657078
10. **Hörich, B. I.**: Társadalmi környezet és reziliencia.
In: Neveléstudomány - horizontok és dialógusok : Absztraktkötet. Szerk.: Varga Aranka, Andl Helga, Molnár-Kovács Zsófia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ; PTE BTK
Neveléstudományi Intézet, Pécs, 283-284, 2019. ISBN: 9789634294733
11. Kalocsai, J., **Hörich, B. I.**: Tehetséggondozási nehézségek a közoktatásban.
In: Prevenció, intervenció és kompenzáció - Korszerű neveléstudományi módszerekkel a korai iskolaelhagyás ellen. Absztraktkötet, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 164, 2019. ISBN: 9786155657078
12. **Hörich, B. I.**: Mobilitási szándékok és reziliencia a szakképzésben.
In: Oktatás, gazdaság, társadalom : HuCER 2018 : absztraktkötet, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 87, 2018. ISBN: 9786155657047
13. **Hörich, B. I.**: Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői.
In: Innováció, kutatás, pedagógusok. HuCER 2017 : Absztrakt kötet, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest, 93, 2017. ISBN: 9786155657023

További közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (6)

14. Bazsalya, B., **Hörich, B. I.**: A kvalitatív adatgyűjtés eredményei.
In: Az első világháborút lezáró békeszerződések mai megítélése Magyarországi középiskolákban. Szerk.: Ablonczy Balázs, Bali János, Rész Boglárka, Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest, 91-161, 2020. ISBN: 9786155639289
15. Bazsalya, B., **Hörich, B. I.**: A kvantitatív adatgyűjtés eredményei.
In: Az első világháborút lezáró békeszerződések mai megítélése Magyarországi középiskolákban. Szerk.: Ablonczy Balázs, Bali János, Rész Boglárka, Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest, 30-90, 2020. ISBN: 9786155639289





16. Bíró, I. F., **Hörich, B. I.**, Szalai, T.: Általános iskolai tanulók kulturális fogyasztása a társadalmi státusz függvényében.
In: Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről. Szerk.: Váradi Judit, Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet, Budapest, 107-125, 2020. ISBN: 9786156192158
17. Váradi, J., **Hörich, B. I.**, Márkus, E.: Az extrakurrikuláris művészeti tevékenységek és rendezvények lehetősége: A kutatás mintája és módszere.
In: Művészeti körkép : kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és a lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről. Szerk.: Váradi Judit, Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet, Budapest, 13-18, 2020. ISBN: 9786156192158
18. Héjja, B. E., Bíró, I. F., **Hörich, B. I.**, Szalai, T., Váradi, J.: Az általános iskolai ének-zeneoktatás társadalmi dimenziói.
In: Oktatás, gazdaság, társadalom : HuCER 2018 : absztraktkötet, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 80, 2018. ISBN: 9786155657047
19. **Hörich, B. I.**: Az intézmények és oktatók, mint mobilitási klíma.
In: A mozgás tere : A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok / főszerk. Veroszta Zsuzsanna, Balassi Intézet, Budapest, 189-210, 2014. ISBN: 9786155389269

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

20. Váradi, J., Bíró, I. F., **Hörich, B. I.**, Szalai, T.: Az általános iskolai tanulók kulturális fogyasztására ható tényezők vizsgálata.
Neveléstudomány. 1, 122-134, 2022. ISSN: 2063-9546.
DOI: <http://dx.doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.6>
21. Monostori, K., **Hörich, B. I.**: Környezettudatosság: attitűd vagy cselekvés?
Szociol. Szle. 2, 57-86, 2008. ISSN: 1216-2051.

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

22. Monostori, K., **Hörich, B. I.**: Environmental awareness: Attitude or action?
Rev. Sociol. Hung. Sociol. Assoc. 14 (2), 5-31, 2008. ISSN: 1417-8648.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/RevSoc.14.2008.2.1>





Idégen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

23. Bíró, I. F., **Hörich, B. I.**, Szalai, T., Váradi, J.: The social dimensions of music education.

Studia UBB Musica. 65 (2), 37-50, 2020. ISSN: 1844-4369.

DOI: <http://dx.doi.org/10.24193/subbmusica.2020.2.02>

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

Debrecen, 2022.07.29.

