

Opponensi vélemény Fehérvári Anikó „Széllal szemben. Az iskolai lemorzsolódás és prevenció kérdései a magyar oktatásban” című MTA doktori értekezéséről

A 250 oldalas dolgozat (plusz 10 oldal melléklet) stílusát tekintve monográfia, 9 fejezetből és egy összefoglalóból áll. A bevezetőben megfogalmazott összefoglaló alapján – idézem – „A dolgozat az iskolai lemorzsolódás jelenségével és annak preventív lehetőségeivel foglalkozik, az oktatási egyenlőtlenségekkel való viszonyával összefüggésben” valamint „Az értekezés három fő kutatási célt tűz ki: (1) az iskolai lemorzsolódás rizikó és -védő faktorainak feltárása a magyar közoktatásban, különös tekintettel a roma tanulók oktatására; (2) a korai iskolaelhagyást megakadályozó nemzetközi preventív programok jellemzőinek szisztematikus elemzése; (3) egy magyarországi preventív program (Arany János Program) értékelése”. A dolgozat 8 tematikus fejezete kivétel nélkül a jelölt korábbi publikációira épül.

A dolgozat első tematikus fejezetének célja – címe alapján – az iskolai lemorzsolódás fogalmának tisztázása, kapcsolatos adatok és kutatások áttekintése, azaz egy megalapozó, a vizsgált jelenséget definiáló fejezetet vár az olvasó. E fejezet példáin keresztül az alábbiakban négy, a dolgozat közel egészét végigkísérő megközelítést emelnék ki:

- 1) a jelenség pontos meghatározásának hiánya,
- 2) a jelenség vizsgálatának módja – másodközlésekre, más interpretációjára való támaszkodás és az eredeti forrásokig való visszanyúlás hiánya,
- 3) az eredmények, a tárgyalt jelenség változását bemutató, központi statisztikai adatokon nyugvó ábrák frissítésének hiánya, illetve az elméleti áttekintések kapcsán a releváns, friss szakirodalom integrálásának alacsony szintű megjelenése,
- 4) az eredmények általánosított, nem pontos megfogalmazása (legyen szó empirikus vagy elméleti munkák összefoglalásáról). Az alábbiakban részletesebben is kifejtem ezeket a pontokat.

A vizsgált jelenség pontos meghatározásának hiánya. A bírálat keretein belül csak néhány, már a második fejezetben jelentkező kulcsfontosságú fogalmat (tanulási veszteség, lemorzsolódás, tanulói sikeresség, eredményes iskola) említek. Fogalmi pontatlanság jellemzi már az első tematikus fejezet bevezető szakaszát is, amit maga a szerző is jól érzékel, de nem törekszik az ellenmondás szakirodalmi alapú feloldására. A 'learning loss' kifejezést, mint tudásvesztést aposztrofálja és a végzettség nélküli, vagy nem megfelelő kompetenciákkal történő iskolarendszerből való kikerüléssel teszi azonossá. A 'learning loss' jelensége a COVID távolléti oktatás kapcsán erőteljesen előtérbe került. Érdemes az ott széles körben használt meghatározásokat is figyelembe venni a definíció és a jelenség pontosabb értelmezése és megnevezése során, mert akkor feloldódik ez a konfliktus a jelenség megnevezése és meghatározása körül: nem feltétlen és

kizárólagosan tudásvesztésről, inkább tanulási veszteségről (az elsajátítás hiányáról) beszélünk. Jelentős különbség van a két megközelítés között.

A fogalmi pontatlanság a dolgozat fókuszában álló jelenség meghatározása kapcsán is manifesztálódik, miközben a jelölt a dolgozat egyes pontjain felveti a vizsgált jelenség definiálásának fontosságát. Például a negyedik fejezetben a sikeres mentorok jellemzőinek azonosítása során maga is megfogalmazza a mentori definíció hiányát a feldolgozott szakirodalmi tételekben, azaz felmerül benne a vizsgált jelenség pontos meghatározásának igénye és szükségessége. Ennek ellenére a dolgozat fókuszában álló jelenség pontos meghatározás nélkül marad, holott külön fejezetet szentel az iskolai lemorzsolódás multidimenzionális modellje ismertetésének (e fejezet keretein belül sem jelenik meg a lemorzsolódás explicit definíciója, hacsak nem a fejezet összefoglaló részének utolsó mondatában: „Az iskolai útjukban nagyobb a lemorzsolódás, a végzettség nélküli iskolaelhagyás, a felsőfokú tovább nem tanulás kockázata.”, bár a megfogalmazás nem sejteti, hogy a mondat egy definíciót rejt, illetve ez a megközelítés kevésbé összeegyeztethető a multidimenziós modell-felfogással, ami a fejezet címét adta). A lemorzsolódás jelenségének számos meghatározása él a szakirodalomban, a különböző kutatásokban (vagy akár oktatási szinteken), ahogy erre utalást is tett a jelölt, azonban utána elmaradt a meglévő meghatározások áttekintése, elemzése, majd egy saját, a dolgozatban érvényesített modell, megközelítés ismertetése. Az egy bekezdésnyi szövegben, amely a kérdéssel foglalkozik annyi szerepel, hogy a lemorzsolódás jelenthet például státuszt, lehet esemény vagy folyamat is egyben. Ez a hiányosság elég markánsan végigkíséri az egész dolgozatot, aminek következtében néha egymásnak ellentmondó kijelentések is megfogalmazódnak (pl.: 23. oldal: „Míg a lemorzsolódás az iskolarendszeren belüli tovább haladásra vagy éppen megtorpanásra utal, addig a korai iskolaelhagyás az oktatási rendszer kimeneti eredményesség mutatója, azt jelzi, hogy a 18-24 éves korosztályon belül mekkora azok aránya, akik nem szereznek középfokú végzettséget”, azaz a lemorzsolódás nem azonos a korai iskolaelhagyás jelenségével, majd a következő fejezetben korai iskolaelhagyással kapcsolatos adatok elemzésével kezdi feldolgozni a témát, majd a IV. fejezetben ismertetett áttekintésben a szakirodalmi keresés kulcsszavai alapján ismételten szinonimaként „dropout or early school lev*” kezeli a két kifejezést. A lemorzsolódás definíciójának hiányában egyes esetekben különböző jelenségeket, különböző típusú adatokat elemez és hasonlít össze lemorzsolódás jelenségét leíró adatként. Kérdés: Hogyan definiálná a szerző a lemorzsolódás jelenségét? Mai tudásával hogyan kezelné annak különböző megnyilvánulásait a különböző kutatási eredmények összevetése során?

A fejezetben használt másik kulcsfontosságú fogalom a tanulói sikeresség, vagy a tanulóikat eredményesebben/ sikerebben oktató iskola fogalmai, amelyek jellemzése megtörténik, de a sikeresség, az eredményesség mutatójának pontos meghatározása elmarad. A jelenség számos értelmezése érthető el a szakirodalomban, vajon melyik

értelmezés, vagy értelmezések integrált modellje a leginkább releváns a téma feldolgozása kapcsán?

A jelenség vizsgálatának módja. A dolgozat egészét áthatja az a megközelítésmód, miszerint a jelölt mások által készített szisztematikus irodalmi áttekintésekre építi következtetéseit. A kiválasztott áttekintések tartalmát ismerteti, mintha azok absztraktjait kötötte volna egy csokorba – sok esetben a módszerek részletesebb ismertetése nélkül, ami komoly akadálya a közös konklúzió megfogalmazásának –, de elmarad azok bizonyos szempontok szerint történő rendezése, elemzése, illetve egy közös konklúzió, következtetés megfogalmazása. Ahogy a szerző is megfogalmazza: „ebben a részben kilenc szisztematikus elemzést és metaanalízist mutattunk be, melyek a korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás csökkentésére irányuló – ezen belül is a mentori – programok vizsgálatára fókuszáltak.” (44. old.) vagy „következtetéseinket kevésbé támasztja alá szigorú elemzési protokoll, főként tartalmi, narratív összefoglalók.” (44. old.) Ennek következtében előfordul, hogy a különböző tanulmányokban nem teljesen azonosan értelmezett jelenségeket azonosként kezel, kiemel egy-egy faktort (pl. évfolyamisméltás), mintha az a többi tényezőtől független faktor lenne, továbbá a másodközlésre építkezés eredményeként elmarad az adott jelenség alapos körbejárása. Az elméleti részekben ismertetett szisztematikus szakirodalmi áttekintések, tanulmányok szűrése valóban a szisztematikus szakirodalmi áttekintéseket protokollja szerint kerültek szűrésre, de a tanulmányok további elemzésénél többször elmaradt a rendszer, a bizonyos szempont szerinti elemzés, a kritikus értékelés, ami ezen műfaj igen lényeges eleme. Helyette a kiválasztott tanulmányok tartalma, rövid összefoglalása kerül egymás után ismertetésre. Ezen megközelítés korlátait érzi is a szerző, amikor a fejezet összefoglalásában megfogalmazza, hogy „azon vizsgálatok egyike sem tudott kimutatni igazán erős hatásnagyságot, amelyek kísérletek vagy kvázi kísérletek eredményeinek másodfeldolgozásán alapultak. A kevés metaanalízis között akadt olyan is, ami egyáltalán nem tudott szignifikáns hatást mérni. Az erős módszertani korlátokkal bíró írások megbízhatóságát további publikációs hatások is torzítják.” Ez a megállapítás szintén az első forrásig, a kutatási eredmények első közléséig történő visszanyúlás fontosságát támasztja alá.

Az eredmények, a tárgyalt jelenség változását bemutató, központi statisztikai adatokon nyugvó ábrák frissítésének hiánya, illetve az elméleti áttekintések kapcsán a releváns, utóbbi 3-5 évben publikált, friss szakirodalom integrálásának hiánya. Ennek következtében – még mindig csak második fejezetbeli példával élve, – pl. 2017-es kutatási eredmény szerepel legfrissebb adatként, vagy hiányzik az utóbbi évek adatainak integrációja: pl. 1. ábra: Korai iskolaelhagyás mutatója 2000-2021. A monitorozott szakirodalom között számos esetben (hacsak nem a szerző saját írása) elmarad a legfrissebb kutatási eredmények integrációja, a 2020 utáni kutatások megjelenése – mind a hazai, mind a nemzetközi elemzések tekintetében, pedig előbbiből nincsen túl sok. Ez alól érthető okokból bizonyos mértékben kivételt képez a COVID tanulási veszteséggel

kapcsolatos eredmények összefoglalása, ugyanakkor lényeges hazai – megkockáztatom, hogy a témában a legátfogóbb elemzéseket kínáló – források nem kerültek feldolgozásra [pl. Molnár, G., & Hermann, Z. (2023). Short-and long-term effects of COVID-related kindergarten and school closures on first-to eighth-grade students' school readiness skills and mathematics, reading and science learning. *Learning and Instruction*, 83, 101706. vagy Horn, D., & Bartal, A. M. (2022, szerk.). Fehér könyv a Covid-19-járvány társadalmi-gazdasági hatásairól című könyv fejezetei]. A dolgozat fő, alaptémája és problémája, az oktatási egyenlőtlenségek vizsgálata, az utóbbi pár évben nemzetközi szinten is nagyobb hangsúlyt kapott, a korábbi évekhez képest jelentősen több publikáció jelent meg a témában (forrás: MapLE - Mapping of Longitudinal Data of Inequalities in Education – kutatási jelentés), amelyek eredményei szintén nem kerültek integrálásra.

Az eredmények általánosított, nem pontos megfogalmazása. Az eredmények konkretizálása helyett a legtöbb esetben az erős-gyenge, több-kevesebb, kisebb-nagyobb szavakkal találkozhatunk. Ezek szubjektív kifejezések, amelyek a számok, adatok, viszonyítási pontok pontos ismeretében esetlegesen alkalmazhatóak, de önmagukban kevésbé értelmezhetőek egy tudományos munkában.

A továbbiakban ismertetem a dolgozat fontosabb eredményeit és a hozzájuk kapcsolódó gondolataimat és konkrét kérdéseimet. A negyedik fejezet a dolgozat egyik legértékesebb fejezete, melynek célja, hogy elsődleges empirikus kutatások segítségével feltérképezze a mentorálási elemet is tartalmazó, iskolai lemorzsolódást megelőző beavatkozásokat, illetve idézem „áttekintést adjunk a lemorzsolódást megakadályozó mentorprogramokról”. E fejezetben megvalósul az elemzésbe bevont 25 tanulmány bizonyos szempontok szerinti rendszerezése, a fejezet 4. és 5. táblázata értékes és fontos információkat összegez, ugyanakkor terjedelmük miatt (a két táblázat együttesen kb. 10 oldal terjedelmű) magukat a táblázatokat mellékletbe tettem volna. Érdekes lett volna frissíteni az áttekintést és integrálni az utóbbi 3-4 év kutatási eredményeit is az elemzésbe, továbbá az általános megfogalmazásokon túl, mint „sikeresebbek voltak azok a beavatkozások”, „nem teljes mértékben voltak sikeresek” több konkrétummal pontosabban jellemezni, a statisztika eszközeivel élve explicitebben megfogalmazni, mit jelent a sikeres, a sikeresebb, vagy a nem teljes mértékben sikeres beavatkozás azért, hogy még értékesebb legyen a dolgozat ezen fejezete. A diszkusszióban megfogalmazott szintézis fontos megállapításokat tartalmaz, mint például: „a beavatkozással kapcsolatos kutatásoknak át kell lépniük az iskolai határokat, [...] tanulói összetétel sajátosságaihoz kell, hogy adaptálódjanak.” vagy „a mentor személye, képzése kulcseleme a mentorálásnak. [...] a mentor szakmai háttere alapján a félprofesszionális (különösen a segítő szakmákban dolgozók), valamint az oktatási tapasztalattal rendelkező mentorok hatékonyabbnak bizonyultak”, vagy az, hogy „az idősebb mentorok (nem kortárs vagy egyetemista) [...] hatékonyabbnak bizonyultak”. A konklúzió megfogalmazása során néhány esetben figyelmen kívül maradt a kutatás elején alkalmazott szűrőrendszert. Véleményem szerint az iskola kapuját túllépő és a

szegénység elleni küzdelmet felvevő beavatkozások hiánya, illetve igen alacsony száma nem arra utal, hogy nincs ilyen, hanem arra, hogy azok leginkább politikai jellegű beavatkozások, nem egyedi, mentorokat alkalmazó, kutatók által indított beavatkozások, azaz azok eredményei más fronton, kulcsszavak mellett kerülnek publikálásra. Hasonló tématerület a digitális platformok alkalmazása, melyekre történő szűrés nem jelent meg a szakirodalom monitorozásakor alkalmazott kulcsszavakban, így azok bekerülése a feldolgozásra került kutatások közé esetlegesnek mondható. Érdekes lett volna beépíteni egy mesterséges intelligencia (MI) és mentorálás bekezdést is, mit mond a szakirodalom az MI-ben rejlő vonatkozó potenciálról. A fejezetben megfogalmazott végső konklúzió – „Vagyis egy jól felkészült, elkötelezett mentortól és az általa megvalósított mentorálási folyamattól önmagában nem várhatjuk a lemorzsolódás megelőzését, az iskola sikeres befejezését. A mentorálás a személyre szabottság okán fontos támogató „eszköz” lehet egy komplex, egymásra épülő egy egyfelé ható pedagógiai palettán.” – is arra hívja fel a figyelmet, hogy elementáris szükség lenne prediktív, azaz oksági elemzések segítségével értékelni a különböző változók lemorzsolódást előre jelző, illetve befolyásoló hatását. A negyedik fejezet végén lévő összegzésekhez hasonló összefoglalókra lett volna szükség a korábbi fejezetekben is, természetesen a kutatási eredmények pontosabb ismertetése mellett.

A dolgozat ötödik fejezete a társadalmi egyenlőtlenségek kezelése a magyar oktatáspolitikában címet kapta. A fejezet keretein belül a magyar oktatáspolitikai 1945-2017(22)-ig (maga a szerző is bizonytalan a meghatározásban) tartó időszaka került áttekintésre, holott a fejezet utolsó vonatkozó részének címe a napjainkig történő áttekintést sugallja. Ugyanakkor pl. az 5. ábra KSH adatai is csak a 2019/20-as tanévig követik a felsőoktatásban tanulók arányát, illetve az elméletileg 2011 utáni beavatkozásokat összefogó áttekintésből hiányoznak az utóbbi kb. 5 év eseményei). Az áttekintés igen informatív, azonban alapvető fókuszja kevésbé illeszkedik a dolgozat fő témájához, habár kisebb mértékben helyet kap benne a lemorzsolódás témája is. A fejezetben számos hangsúlyos megállapítás szakirodalmi alátámasztás nélküli.

A hatodik fejezet célja a vonatkozó hazai kutatások bemutatása. A fejezet célja releváns, fontos és aktuális, ugyanakkor a szerző sajnálatos módon nem gondolt arra, hogy a hazai kutatási eredmények nem feltétlen hazai folyóiratokban kerülnek publikálásra. Egyre inkább jellemző, hogy a komoly kutatási elrendezéssel, nemzetközi szinten is újat mondó kutatási kérdésekkel és elemzési repertoárral rendelkező anyagok publikálási színtere a nemzetközi szinten jegyzett rangos folyóiratok közege. Ezen kutatási eredmények már a kutatás legelső fázisában kizárásra kerültek, ezzel jelentősen torzítva a valódi képet. A hazai keresést négy folyóiraatra szűkítette le a jelölt (ezzel például kizárta a közgazdasági, vagy szociológiai megközelítésű elemzéseket, miközben a dolgozat elején még ezek is célként fogalmazódtak meg), aminek eredményeként 191 tanulmány feldolgozását indukálta a keresés. Ezen 191 tanulmányt tovább szűkítette és a hátrányos helyzetű csoportokkal foglalkozó cikkekre (45 db) fókuszált. A bemutatásban külön hangsúlyt

kaptak a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók eredményességére vonatkozó kutatások. A dolgozat összeállítása során – a korábbi, pár évvel ezelőtt publikált anyagokon nyugvó fejezetekhez hasonlóan – ez a fejezet sem került frissítésre, azaz hiányoztak belőle az utóbbi 5 év kutatásai és hiányzott belőle a vizsgált jelenség (szociálisan hátrányos helyzetű tanulók eredményessége) és annak lemorzsolódás jelenségéhez való viszonyának meghatározása. A fejezet érdekes, ugyanakkor számomra kevésbé értelmezhető és kutatásilag reprodukálható része a cigány gyerekek oktatásával foglalkozó rész. Többek között kutatásetikai megfontolásokból ma már kevésbé megvalósíthatóak ezek a kutatások, amelyek eredményeit néha, mint friss kutatási eredmény mutatta be annak ellenére, hogy az eredmény alapját képező kutatások egyes esetekben 20-25 évvel ezelőtt zajlottak. Kérdés: Miért kerültek eleve kizárásra a nemzetközi szinten publikált vonatkozó kutatási eredmények? Milyen kutatási eredményre alapozta a jelölt azt, hogy a nemzetközi tendenciákkal ellentétben a jelenséget nem, mint a szociálisan és gazdaságilag (SES) kedvezőtlen helyzetű diákokra vonatkozó jelenségként közelítette meg első körben, hanem kifejezetten roma jelenségként? (A nemzetközi kutatási eredmények alapján a SES az, ami a dolgozatban érintett legtöbb változót befolyásolja, azaz az erőforrások és az oktatási infrastruktúra egyenlőtlenségein keresztül hat a minőségi oktatáshoz való hozzáféréshez (Gruijters & Behrman, 2020), míg a migráns vagy etnikai kisebbségi változók inkább azt határozzák meg, hogy milyen tanulmányi utakat választanak, majd a választott utak akadályozzák valójában tanulmányi előmenetelüket (Busse et al., 2023).)

A dolgozat hetedik fejezete az etnikai, pontosabban a roma etnikumhoz való hovatartozást befolyásoló tényezőket járja körül. A fejezet szorosan nem kötődik a lemorzsolódás témaköréhez, viszont annak jó indikátora, hogy milyen kihívást jelent egy kutató számára, ha pl. roma fókusszal szeretne egy kutatást kivitelezni. A minta, vagy fejlesztés esetén a csoport-kontrollcsoport összeállítása komoly kihívást jelent. Kitér az önbesorolás és a mások által történő besorolás azonosságát, különbözőségét leginkább meghatározó tényezőkre, illetve a szakértők és kérdezőbiztosok általi besorolás azonosságára, eltérésére, annak okaira. Ismerteti, milyen tulajdonsággal rendelkeznek azon, feltételezhetően roma etnikumhoz tartozó emberek, akik nagyobb valószínűséggel vallják magukat roma etnikumhoz tartozónak és kik azok, akik esetleg bizonyos faktorok miatt roma etnikumhoz sorolhatóak, mégsem vallják magukat roma etnikumúnak. A fejezet során áttekinti a roma népesség számának alakulását, de a statisztikának már nem része a 2022-es census és a legfrissebb vonatkozó adatok. A fejezetben előkerülő adatok frissítésének hatására a 2011-es népszámlálás adatát jelöli meg a jelölt legfrissebb adatként. Kérdés: vajon a friss adatok fényében mennyiben változtatna konklúzióin?

A fejezet második felében ismertetett kutatás témája érdekes, ugyanakkor hasonlóan a fejezet első feléhez, kevésbé köthető szorosan az eredeti jelenség megszokott vizsgálatához, ami nem egy adott etnikumhoz tartozó probléma, hanem jellemzően

szociális-gazdasági státuszhoz, helyzetéhez köthető jelenség: „az oktatás és az iskola kontextusában milyen tényezők állnak a cigány tanulók önbevallása és külső minősítése, illetve ezek különbözősége hátterében.” A megközelítés ugyanakkor értékes egy olyan keretezésben, esetleges szakirodalmi háttérrel, miszerint kevésbé vizsgált a szociális-érzelmi megközelítés hatása az oktatási egyenlőtlenségek manifesztálódásában. Kérdések: A külső és önminősítés közötti különbségek magyarázata hogyan járul hozzá a lemorzsolódással kapcsolatos kutatásokhoz és a jelenség alaposabb megértéséhez? A kutatás eredményei milyen tudással szolgálnak a döntéshozók részére az oktatási rendszerünk finanszírozása és működtetése kapcsán?

A fejezet végén megfogalmazott konklúzió nagyon lényeges: „További korlátot jelent, hogy a külső és az önminősítés közötti különbséget nem tudjuk szétbontani, vagyis az adatok alapján nem lehet egyértelműen megmondani, hogy azért nagy a különbség a külső minősítés és az önbesorolás között, mert az igazgató alul- vagy túl becsüli a roma tanulók arányát az iskolában, vagy azért, mert a roma tanulók bizonyos körülmények között kevésbé, vagy inkább vállalják az identitásukat. Valószínűsíthető, hogy mindkét folyamat meghúzódik a kapott eredményeink mögött.”

A dolgozat nyolcadik fejezetének célja a roma és nem roma tanulók iskolai eredményességének és az iskolai eredményesség iskolai tanulási környezettel való összefüggésének vizsgálata. A cél az előbbi fejezet konklúzióját tekintve, miszerint alapvető probléma a roma és nem roma tanulók azonosítása, számos további kérdést is felvet, melyek nem kerülnek mérlegelésre. A fejezet első felében három (Lauritzen és Nodeland, 2018; Salgado-Orellana és mtsai, 2019; Rutigliano, 2020) szisztematikus szakirodalmi áttekintés ismertetésére kerül sor, majd egy hazai kutatás bemutatására, aminek célja már nem az eredményesség, hanem az iskolai lemorzsolódást akadályozó és támogató tényezők feltárása. Véleményem ezen a ponton is egybecseng a vonatkozó nemzetközi szakirodalommal, miszerint bár összefüggő, de alapvetően más jelenség monitorozásáról van szó lemorzsolódás, illetve sikeresség vizsgálata kapcsán. Nem szerencsés a két jelenséget azonos jelenségként kezelni. A kutatás módszertanának bemutatása elnagyolt, ezért számos kérdés fogalmazódik meg az olvasóban. Például a minta leírása során tárgyilagosan közlésre kerül – miközben az előző fejezet egésze arról szólt, hogy milyen problémás ennek meghatározása –, hogy 374-en voltak roma származásúak a mintában – nem ismert, hogy ez a diákok számát takarja, vagy ebben mind a diákok, mind a pedagógusok szerepelnek. Vajon ezen információhoz a jelen kutatásban hogyan jutott hozzá a kutatásvezető? Vajon mennyire megbízható ez az információ és vajon milyen mértékben és irányban torzulhatnak az eredmények különböző tekintettel arra, hogy a fejezet későbbi felében explicit össze is hasonlítja a minta roma és nem roma etnikumhoz tartozó válaszait? A kutatás mintája a 2022-es census roma etnikum és a vizsgált egyéb demográfiai jellemzők tekintetében mennyire tekinthető reprezentatívnak, mennyire és milyen irányban torzulhatnak az egyik, illetve a másik részmintában lévő diákok válaszai, azaz mennyire általánosíthatóak és relevánsak ma

ezen az eredményeken? A minta tekintetében szintén nem ismert, hogy a roma diákok mennyire klasztereződtek osztályokba, iskolákba. Erősebb klaszterezettség esetén milyen mértékben befolyásolta válaszaikat pedagógusaik képzettsége, hozzáállása? A módszertan tekintetében nem ismert a hiányzó adatok aránya, illetve azok kezelésének módja (ma már számos technika, módszertan érhető el a témában). A különböző beavatkozások hatására mely területeken történt, történhetett változás – mely előzetes hipotézisek fogalmazhatóak meg, ha ezt a kutatást ma végeznénk? A 13. táblázatban bemutatott adatoknak mi képezi az adatforrását? A diák maga és önbevallása Cantril 1965-ös kérdőívének adaptált verziójára, vagy bizonyos változók (pl. iskolai jegyek, foglalkozások, tevékenységek) tekintetében iskolai statisztikák elemzése? A 20. táblázatban ismertetett skálákban mintha egy fordított skálaelem lenne – ez tudatos döntés eredménye volt? Hogyan valósult meg ennek kezelése? Mi az oka és tudományos magyarázata, hozzáadott értéke, hogy a kérdőívben belül keveredtek a 4, az 5, a 7 és a 11 fokú skálák?

A levont következtetések alapján 1) a roma 7. osztályos tanulók átlagéletkora magasabb, nem roma társaikénál; 2) a nem roma tanulók tanulmányi eredménye hat tizeddel magasabb volt 6. évfolyam végén; 3) roma tanulók nagyobb arányban vesznek részt az iskola által nyújtott egyéb szolgáltatásokon (pl.: tanulószoba, korrepetálás, sport, művészeti tevékenység); 4) a roma tanulók tantárgyi attitűdje alacsonyabb; 5) a roma tanulók kevesebb erőfeszítést tesznek eredményükért; 6) a roma tanulók kevésbé teljesítmény-orientáltak; 7) az iskola hasznosságát ugyanúgy ítélik meg a roma és nem roma tanulók; 8) a roma tanulók szüleinek iskolai végzettsége alacsonyabb; 9) a roma tanulók átlagosan a szüleiknél magasabb iskolai végzettség elérésére törekednek, mint nem roma társaik, ugyanakkor 10) a nem roma tanulók átlagosan magasabb iskolai végzettség elérését tűzik ki célul, mint roma társaik; 11) a roma tanulók átlagosan jobban szeretnek iskolába járni; 12) tanáraik pedagógiai képességéről kedvezőbb a roma tanulók megítélése. Az utolsó négy megállapítás egyértelműen arra utal, hogy komoly oktatási potenciál van a roma diákokban, hisz nagyobb mértékben törekednek szüleik által elért iskolázottságot meghaladó iskolázottság elérésére és jobban szeretnek iskolába járni társaiknál. Ezen eredmény mentén, ha sikerülne azt elérni, hogy minden magyar diák alapképességek tekintetében (olvasás, számolás) minimum a PISA kettes szintet elérje, az 261%-os GDP növekedést jelentene Magyarország számára (Hanushek és Woessmann, 2019). Ez igen jelentős előrelépést és gazdasági növekedést jelentene az ország számára, azaz komoly potenciál rejlik a dolgozatban bemutatott eredményekre építő fejlesztésekben.

E fejezet szintén igen lényeges következtetése, hogy „A kutatásunk eredményei alapján a pedagógusok nézetei között két tényező szerepe emelhető ki. Egyrészt a hátránykompenzációba vetett hit, vagyis az a pedagógus, aki elhiszi, hogy az iskola képes a hátránykompenzációra, ott a tanulók sikeressége is valószínűbb. A másik tényező, hogy a pedagógusok szerint a kompenzáció mégiscsak a gyerek szorgalmán múlik, az ebben

való hit szintén növeli az esélyét a jobb tanulói eredményességnek. Vagyis egyszerre jelenik meg két olyan nézet, ami a pedagógus felelősségét, iskola szerepét felül és alul értékeli.”

Kérdések: Ha osztályszintű adatfelvétel történt, akkor jelen esetben egymásba ágyazott tanulói, osztály és iskola szintű mintáról beszélhetünk – vajon hierarchikus lineáris modellek alkalmazása mennyiben módosítana az eredményeken és a következtetéseken? Vajon az invariancia-elemzések alátámasztják-e azt a feltételezést, hogy ugyanúgy értelmezték a két csoport tagjai a kérdéseket, azaz ugyanazon konstruktumok mérése valósult meg? A tanulmányi eredményesség, ok-okozati tényezők, utak, fejlődési pályák kapcsán a SEM (strukturális egyenletek módszere) hatékony lehetőséget nyújt az oktatási egyenlőtlenségeket mozgató mechanizmusok feltárására. A teljes SEM modellel végzett elemzések, amikor az eredmények látens szinten is alátámasztják a manifest szintű eredményeket, jelentős hozzáadott értékkel bírnának a téma feldolgozása során.

Két releváns, a dolgozat témájához erősen illeszkedő hazai szakirodalom:

Hermann, Zoltán and Kisfalusi, Dorottya (2023) *Iskolai szegregáció, tanulói teljesítmény és iskolai továbbhaladás Magyarországon*. In: Munkaerőpiaci tükrő 2022. Munkaerőpiaci Tükrő. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat, Budapest, pp. 88–94.

Hermann, Zoltán and Kertesi, Gábor and Varga, Júlia (2023) *A teszteredmények társadalmi egyenlőtlensége és az általános iskolai szegregáció*. In: Munkaerőpiaci tükrő 2022. Munkaerőpiaci Tükrő. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat, Budapest, pp. 80–87.

Az utolsó fejezetben előtérbe került egy ma, nemzetközi szinten is igen jelentős kutatási irányt képviselő téma (több EU-s Horizont projekt fókuszál feldolgozására), az oktatási egyenlőtlenségek kérdése. A téma kapcsán bemutatásra kerül néhány a témához kapcsolódó publikáció, kiválasztásuk szempontrendszere nem. A fejezet ezen első felének végéről hiányoltam az elemzést, a szintézist, a tanulságok levonását és a korlátok ismertetését (pl. vajon egy 2002-es, vagy 2008-as kutatási eredmény a kontextus erős változása miatt mennyire valid a mai környezetben?). A fejezet második felében az Arany János program leírása, ismertetése történik. Miután a program a mai napig fut, a fejezet eredményei jelen időben fogalmazottak (ahogy a dolgozat egészében), érdemes lett volna frissíteni a 10. ábra mögött lévő adattáblát és a 22-es táblázatot. A fejezet utolsó harmada az Arany János program különböző hatásvizsgálatainak felvillantása. A kutatásokban feltett kutatási kérdés igen fontos, azonban az egyes kutatásokban alkalmazott módszerek részletesebb ismertetése nélkül nem egyértelmű, mennyire általánosíthatóak, illetve ma mennyire relevánsak az eredmények, holott van néhány igen hangsúlyos és lényeges eredmény, mint pl.: „program nélkül valószínű ezek a diákok nem

jutottak volna be a nagyobb továbbtanulási esélyt adó jobb gimnáziumba”. Az adott kutatások idején jellemző oktatási kontextus leírása során érdemes lett volna jelezni, hogy bizonyos területeken az elmúlt – egyes esetben – közel húsz évben jelentős változások történtek és nem úgy bemutatni az adott kontextust, mintha az a mai környezetet is jellemezné (l. pl. kompetenciamérés leírása). Az eredmények ismertetéséből nagyon hiányoznak a megállapításokat alátámasztó statisztikai próbák eredményei. Nem értelmezhetőek a 24. táblázat 4-5 tizedes pontosságú adatai (ennél ugyanis nagyobb a mérési hiba), szintén nem értelmezhető a táblázat alatt található $p < 0,001$ – ez mire vonatkozik?

A jelölt szerint a magyar iskolarendszernek három szelekciós pontja van: 4., 6. és 8. évfolyamon. Ezt a megállapítást nem támasztják alá egyértelműen sem a kutatási eredmények, sem a gyakorlati tapasztalat (l. óvoda-iskola átmenet szelekciós pontját). A 25. táblázat eredményei a folyamat közepéről adnak információt. Ha a cél a 4-6-8 évfolyamos gimnáziumok hatékonyságának összevetése, érdemes az érettségi vizsgák eredményeit is elemezni, amelyek más következtetések levonását eredményezték volna. A 25. táblázat megjegyzésében található $p < 0,001$ szintén nem értelmezhető, csakúgy, mint a 4-5 tizedes pontosság sem. Összességében a bemutatott eredmények egyértelműen az Arany János program relevanciáját és erősebb képességfejlesztő hatását támasztják alá, amely kutatási szempontból fontos eredmény.

Az iskolai értékelés különbségeire fókuszáló fejezetben ismételten sok, konkrét statisztikai próba eredményével nem alátámasztott megállapítással találkozhatunk. A 28. táblázatban már erősen keverednek a magyar és az angol kifejezések. Ezt nem indokolják az angolul megnevezett fogalmak, amelyeknek egyértelmű, mi a magyar nyelvű megfelelője. Ismételten nem értelmezhető a $p < 0,001$ megjegyzés és az 4-5 tizedes pontosságú átlag- és szórásértékek. A diákok által kapott iskolai jegyeket – a vonatkozó pontos adatok és korlátok ismertetése nélkül – úgy hasonlítja össze a jelölt, mintha azok egy abszolút skálán helyezkednének el és összehasonlíthatóak lennének. A kutatásnak a megnevezettnél sokkal több korlátja van, pl. kutatási szempontból nem ismertek a kompetenciamérés során alkalmazott tesztek megbízhatósági mutatói, azaz nem ismert, mennyire általánosíthatóak az eredmények – a jelölt automatikusan annak tekinti azokat. A fejezet ezen részének felépítése esetleges, nincs egy egyértelmű építkezőelv az elemzésre kerülő változók kapcsán és az oksági kapcsolatokat kereső elemzésekben hiányoznak az ezt a funkciót betöltő és ilyen típusú kutatási kérdésekre választ adó SEM elemzések.

A dolgozat egy 17 és fél oldalas összefoglalóval zárul, melynek stílusa, mondatformálása, szerkesztettsége homogénebb, összességében jóval kidolgozottabb és átgondoltabb, mint az előtte lévő fejezetek. Ennek oka lehet, hogy a jelölt a korábbi fejezeteket nagyrésztben korábbi publikációira építette, amelyek elméleti részeit, a kutatás korlátait, az eredmények limitációját nem frissítette, illetve kevésbé törekedett a fejezetek stílusbeli

összezésizsolására, igényes megszerkesztésére (l. pl. az utolsó tematikus fejezet táblázatait, vagy a sok elgépelést). Annak ellenére, hogy az összefoglaló mondatainak egy része a korábban megfogalmazottak szó szerinti ismétlése, összeáll és komoly üzenetekkel bír a dolgozat ezen összefoglaló része. A fejezetben lévő hiányosságok (kurrens, friss szakirodalmi hivatkozások hiánya) alapvetően a korábbi fejezetekben lévő hiányosságok következményei.

Az összefoglaló tartalmaz néhány igen súlyos és fontos kijelentést pl. – a korábban már említetteken felül–: „gyakorlatilag az iskola nem tud értemben beavatkozni a lemorzsolódás megelőzés érdekében” vagy „gyakoribb korrepetálás, mentorálás alacsonyabb tanulmányi eredménnyel jár együtt, míg az egyéb szabadidős, illetve tehetséggondozó foglalkozásoknak egyáltalán nincs szignifikáns szerepe a tanulmányi eredményben. Ez a fordított kapcsolat azzal magyarázható, hogy a legrosszabb tanulmányi eredményű tanulók részesülnek leginkább korrepetálásban, mentorálásban.” Ez a reziliencia szempontjából lényeges és fontos lehetőséget rejt a jövőbeli fejlesztések szempontjából. Szintén fontos következtetés: „A kutatások a hiányzást tekintik az iskolai lemorzsolódás egyik legkritikusabb faktorának, így az elemzések többsége arra fókuszált, hogy milyen beavatkozások előzhetik meg a hiányzást, amelyet a szerzők sokszor összekapcsolnak a deviáns viselkedéssel is.” illetve „a támogató programokba való bekerülésnél gyakran érvényesül egyfajta tanári észlelési hiba, torzítás, mely negatív sztereotípiákat is hordoz (Foschi, 2000). A tehetséggondozó programok bekerülési, azonosítási torzításaira számos publikáció ad bizonyítékot (Write et al., 2017; Ballam & Moltzen, 2017; Gaias et al., 2020), amely csak növeli a tanulók közt fennálló kiválósági szakadékot, vagyis a kiválóan teljesítők közti aránykülönbséget az alacsony és magas jövedelmű családok gyermekei között.”

Összességében az értekezés alapját képező kutatások lényegesek, fontosak és hiánypótlóak. A kutatásokat bemutató publikációkra épülő fejezetek felépítése, részletezettsége nem szerencsés, a részletek elhagyásával ugyanis a diszkusszióban megfogalmazott eredmények validitása kérdőjeleződik meg (persze, ha az olvasó visszamegy és elolvassa az eredeti közleményeket, akkor értelmet nyernek a következtetések). Ezzel maga a szerző is rávilágít az elsődleges közlések elolvasásának fontosságára, nem elegendő mások által történt interpretációra alapozni a kutatások elméleti megalapozását, illetve a kutatási kérdéseket. A dolgozat monografikus megközelítése miatt érdemes lett volna felhívni az olvasó figyelmét arra, hogy egyes esetekben nem mai, hanem akár 20 évvel ezelőtti eredményekről beszél jelen időben, mintha azok ma is még mindig releváns eredmények lennének (lehetséges, hogy azok, de a gyorsan változó oktatási és társadalmi környezet miatt ezzel a kérdéskörrel foglalkozni kellett volna). Növelte volna az értekezés színvonalát, ha magasabb szinten kerülnek bele a dolgozatba friss adatok, kutatási eredmények, melyek hiánya a kutatási eredmények korlátai között sem fogalmazódott meg. A dolgozat igen jelentős, stílusát, kivitelezését,

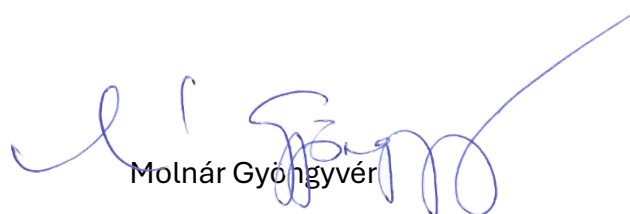
felépítését tekintve talán a legkidolgozottabb része az összefoglalás, melynek hiányosságai a korábbi fejezetek hiátusaira vezethetők vissza.

Javaslat

A dolgozat az iskolai lemorzsolódás jelenségével és annak preventív lehetőségeivel foglalkozik szisztematikus szakirodalmi áttekintések ismertetése, illetve empirikus kutatási eredmények felvillantása által. Az elemzések célja egyrészt az iskolai lemorzsolódás rizikó és -védő faktorainak feltérképezése, különös tekintettel a roma tanulók oktatására; másrészt a korai iskolaelhagyást megakadályozó programok jellemzőinek elemzése, beleértve az Arany János Program különböző szempontú értékeléseinek összegzését. Az értekezés alapját képező kutatások lényegesek, fontosak és hiánypótlóak. Az értekezés színvonalát jelentősen növelte volna, ha pontosan definiálásra kerül a vizsgált jelenség, jellemzően elsődleges forrásokra támaszkodnak az elméleti összegzések, az empirikus kutatások módszertani része és eredményei részletesebb bemutatásra kerülnek, illetve magasabb szinten integrálódnak a friss adatok, kutatási eredmények. Összességében a dolgozat fontos megállapításokat és következtetéseket tartalmaz az iskolai lemorzsolódás, illetve a roma tanulókkal kapcsolatos vonatkozó kutatások kapcsán.

A dolgozat nyilvános vitára bocsátását javaslom. A dolgozatban szereplő kutatások tudományos eredményeit elegendőnek tartom az MTA doktori cím megszerzéséhez.

Szeged, 2025. január 30.



Molnár Gyöngyvér

Intézetvezető egyetemi tanár