

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

Fehérvári Anikó értekezése egy kétségtől releváns, a mai magyar oktatás- és nevelésügy számára kiemelt jelentőségű kutatási területen született. A disszertáció újdonságértékét tartalmi szempontból az adja, hogy a bár lemorzsolódás kérdéskörét már sokan vizsgálták a hazai kutatók közül (említésre méltó publikációk jelentek meg például az oktatásgazdaságtan képviselőitől: Adamecz Anna, Hermann Zoltán, Kertesi Gábor), a cigány/roma etnikumra vonatkozó, arra fókuszáló kutatások sokszínűek, Fehérvári Anikó a két tartalmi terület egyesítésével empirikus adatokon nyugvó szintézist valósított meg.

A szerző a disszertációban az iskolai lemorzsolódás témaköréhez kapcsolódó kutatásokról számol be, és hangsúlyosan megjelenik a cigány etnikum nevelése és a tehetséggondozás ügye is. A dolgozat egymás mellé helyezi a szerző korábbi elméleti munkáit, majd empirikus vizsgálatokról számol be a VII. és VIII. fejezetben, amelyben az utolsó, COVID előtti békeévből, 2019/20 őszi félévből származó adatokra épülő, lényegében önálló kutatási projektek kerülnek elének. Ebben az igazán nagy mintás felmérésben a roma identifikáció elemeinek és a tanári nézeteknek a vizsgálata valósult meg.

A kutatási eredményként megfogalmazott téziseket elfogadom. A dolgozat hiteles adatokra épül.

A kutatási eredmények egy része elméleti hozzájárulás, és szisztematikus elemzésekben tárul elének, más része az empirikus kutatás adatbázisán született. Mindkét típusú eredményt értékesnek tartom, a szerző új tudományos eredményekhez jutott korábban Magyarországon még nem ilyen átfogóan kutatott területeken. A disszertáció erényei között említem az interszekcionalitást mint megközelítésmódot, ám erősebben és célzottabban lehetett volna Cho és Ferree modelljére építeni (a 126. oldalon derül ki a modell szerepe.)

A továbbiakban kritikai észrevételeimet elsősorban a tartalmi, másodsorban a stiláris, kicsiny részben a strukturális kritériumok szempontjából fogalmazom meg. A feltárt hiányosságok nem elsősorban az elvégzett kutatómunka hiányosságai, hanem feltételezéseim szerint csupán magának az írásműnek a hiányosságai, azaz bízom benne, hogy a nyilvános vita során a felvetéseimre érdemi válasz érkezik majd.

Elsőként a tézisfüzettel kapcsolatos kritikai észrevételeimet teszem meg. Tudjuk, a tézisfüzet elkészítése egyfajta feketeleves, amely időrendben a disszertáció elkészülte után kíván egy újabb nekirugaskodást, és arányaiban kevesebb figyelem fordítódik rá mind szerzői, mind talán olvasói oldalról.

A tézisfüzetben a szerző 28 saját publikációt sorol föl, amelyek „az értekezés témájában” jelentek meg. Ezek közül azonban mindössze öt publikáció jelenik meg a tézisfüzet szövegében korrektül meghivatkozott forrásként. Ez fölveti, hogy a disszertáció témakörébe tartozó 28 publikáció közül esetleg 23 nem volt érdemes az értekezés téziseinek alátámasztására. A tézisfüzetnek alapvetően a szerző saját tudományos eredményeit kellene összefoglalnia, itt nem szabadna a nemzetközi tudományos világ szereplőinek munkái mögött pozicionálni a saját eredményeket. Magában a disszertációban 26 saját közleményre történt hivatkozás, vagyis a saját tudományos eredmények elhelyezésének hiánya a tézisfüzetben elsősorban műfaji problémaként és nem a kutatói reflektivitás hiányaként értelmezhető. A tézisfüzet további problémái tartalmi jellegűek, és mindegyik hiányosság tárgyalására sort kerítek a disszertáció részletes kritikai elemzésének fázisában. Átmenetileg megengedtem ugyanis azt a feltételezést, hogy a tézisfüzet műfaji és terjedelmi keretei miatt maradtak definiálatlanok egyes kulcsfogalmak. Abban bízom, a főszövegben részletes és pontos elaborációt és reflexiót találunk arra vonatkozóan például, hogy a lemorzsolódás és a korai elhagyás fogalmak hogyan

viszonyulnak egymáshoz (tézisfüzet 2. oldal), avagy a roma és a cigány jelzők mennyiben csereszabatosak és mennyiben egymás fogalmi alá-fölérendeltjei.

A következőkben a disszertáció hiányosságainak elemzését először a tartalmi dimenzió felől közelítjük meg. Néhány alapfogalom definiálatlanul vagy nem egyértelmű szóhasználattal szerepel.

Tanulási út

A kifejezés több helyen előfordul a disszertációban, és a tézisfüzet is hangsúlyos helyen szerepelteti az értekezés témájának megadása során. Azonban – a bíráló számára úgy tűnt – a kifejezés definiálatlan maradt, és meg kell elégednünk valamiféle feltételezett, közös, hétköznapi értelmezéssel. A nemzetközi szakirodalom is gyakran elnagyoltan használja a kifejezést, de általában tanulási tevékenységek halmazaként értelmezi. Kérdésem: a disszertációban használt „tanulási út” kifejezés mennyiben felel meg a szakirodalomban legelterjedtebb tanulásitevékenység-alapú értelmezésnek, avagy -sejtésem szerint, lévén a szerző tanulási utak elágazásairól is szól – egy másfajta, magasabb rendszerszinten értelmezett, jóval absztraktabb értelmezést követ? Esetleg a trajectory kifejezés egyféle fordításáról van szó? Amikor a szerző Tomaszewska et al. (2017) munkája alapján hatféle „utat” azonosít (a lefordíthatatlan educational trajectory magyar megfelelőjeként) mintha keveredne az egyéni és a magasabb rendszerszint. Egyes utak fordítása az egyéni jellemzőket hozza előtérbe (reziliens, rejtőzködő), más kifejezések jobban utalnak arra, hogy itt az egyének által lehetségesen befutott pályákról van szó (parabola, bumeráng). A neveléstudomány különlegessége és ereje részben abban rejlik, hogy kutatásainkban különböző rendszerszinteket és azok egybefonódásait vizsgáljuk, és egyrészt élünk a rendszerszintek megválasztásának szabadságával, másrészt fokozott odafigyelést igényel a rendszerszintek (esetenként ezzel egyenértékűen az absztrakciós szintek) tudatos, reflektív kezelése.

Lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás

A tézisfüzet 2. oldalán zavart okozhat, amikor egy mondaton belül, látszólag hasonló szemantikai szerepben találjuk a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás fogalmakat. Idézem: „...az iskolai lemorzsolódás, vagyis az adott képzésből, intézményből végzettség nélkül lép ki a tanuló”. Tisztázni szükséges, hogy a nemzetközi szakirodalomban ismert *drop-out* és *early school leaving* fogalmaknak mi a tartalmi viszonya, és emellett hogyan lehetséges szeparációjuk az adatelemzés során. A korai iskolaelhagyásnak létezik egységes, európai oktatáspolitikai definíciója (a szerző a 10-es lábjegyzetben meg is adja), és a 2030-as célkitűzések között – miképpen a korábbiak között is – ott szerepel a számszerűsített iskolaelhagyás-mutató csökkentése. Sajnálatosnak tartom, hogy a szerző nem reflektál az EU 2030-as irányszámára¹, amely immár egy százalékponttal alacsonyabb, mint a disszertációban említett 2020-as célérték. Maga a szerző is foglalkozott a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás viszonyával a Neveléstudomány folyóiratban megjelent cikkében, ugyanakkor például a disszertációban hivatkozott „A közoktatás indikátorrendszere 2019” kiadvány a C2.7 indikátort a lemorzsolódó diákok arányaként definiálja, majd ennek dacára a korai iskolaelhagyók arányáról számol be. Hörich és Bacskai (2018) Magyar Pedagógia-tanulmánya és a szerző által korábban már meghivatkozott Oomen és Plant (2014), és a Momo et al. (2019) tanulmány is hasznos lehet a fogalmi reflexióhoz. A nyilvános védésre feltett kérdésem tehát: Hogyan látja a szerző a nemzetközi szakirodalom és a saját adatelemző kutatásai alapján a lemorzsolódás és a korai elhagyás fogalmi viszonyát?

¹ Legegyszerűbb forráshely: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/monitor-toolbox/themes/early-school-leaving.html>

Roma, cigány

A disszertáció 130. oldalán, lábjegyzetben találkozunk azzal a megállapítással, hogy a szerző a roma és a cigány szavakat szinonimaként használja. Eddigre már mindkét szó több tucatszor fordult elő, híján mindenféle arra vonatkozó megállapításnak, hogy egyes szerzők nem szinonimaként, hanem fogalmilag eltérően használják a két szót. Arról nem beszélve, hogy a puszta szemantikai interpretáció mellett komoly politikai, kulturális és nyelvi réteg szerinti jelentéstartalma lehet egyik vagy másik változat használatának. Forray R. Katalin írásai és a vonatkozó jogforrások ilyenén elemzése hozzáadott értéket jelentett volna a dolgozatban.

Preventív program

A disszertáció IX. fejezete a tudományos stílustól elütő címadással indít: „Volt egyszer egy program”. Rejtélyes az olvasó számára, hogy (1) az Arany János Program miért preventív program (a téziszfüzet és a disszertáció 9. oldala is így nevezi), és (2) vajon miért indokolt (a 183. oldalon derül ki, hogy nem a No Child Left Behind, hanem az Arany János Programról ír) múlt időben szólni a programról. Nem érzem objektív megállapításnak, ha a táblázatos adatok szerint háromnegyedére csökkenő, majd valamilyen mértékben tovább fogyó létszám rekviemet generál.

A szerző korábban saját magyar és angol nyelvű munkáiban sem utalt az AJP-re preventív programként. A nyilvános védésen célszerű lesz bemutatnia érveit, amely alapján egy eredendő tehetséggondozónak indult programtól a társadalmi esélyegyenlőségért folytatott küzdelmet és ezzel összefüggésben prevenciót vár.

A fogalomhasználat általam feltételezett anomáliáit félretéve néhány érdemi, tartalmi javaslattal élnék, amelyek a szerző gondolataiba és kutatásaiba fonódhatnak. Az oktatás és a társadalmi egyenlőtlenségek kutatásában megkerülhetetlen nemzetközi szereplőnek számító Bourdieu mindössze egy említéssel szerepel a műben, holott a szóbeliségről, a szóbeli vizsgákról, a tanulmányi versenyekről tett történeti és összehasonlító megállapításai jelentősebb mértékben segíthették volna Fehérvári Anikó kutatásainak konceptualizálását és az eredmények értelmezését. Ehhez szorosan kapcsolódóan, még mindig az egyéni jellemzők szintjén maradva, a kettős nyelvi kód jelensége és a családi-kulturális jellemzőkkel vett összefüggései is integrálhatók lettek volna. Talán egy fokkal még ennél is kézenfekvőbb lehetőségnek érzem Thomas Green „az utolsó belépők” elméletének felhasználását a hazai roma oktatásügy kérdéseinek kutatásában. Nagy Mária is megtette ezt, és Fehérvári Anikó kutatási eredményeinek értelmezésében is jól hasznosítható Green néhány további gondolata is, így például a „mozgó cél elve” az elérni kívánt iskolai végzettség meghatározásában, vagy az oktatási rendszer hatékonysági minimumának elve.

Izgalmas volt olvasni arról, hogy „a mentorálás visszahatott a tanárok tanítási gyakorlatára, a tanár-diák viszonyra” (218. o., és a téziszfüzet is tartalmazza ezt a mondatot). Ezt akár természetesnek is vehetjük, mindenesetre érdemes tágabb kontextusban utalni olyan pedagógiai kísérletekre, amelyekben hasonló jelenséget már dokumentáltak. Nekem itt rögtön a Feuerstein-féle Instrumental Enrichment program angliai hatásvizsgálata jutott eszembe, amelynek legfőbb eredménye – a várakozásokhoz és a célkitűzéshez képest meglepetésként – az volt, hogy a fejlesztésben résztvevő pedagógusok szakmai énképe jelentősen megváltozott. Ugyancsak a mentorprogramokkal kapcsolatban említett implementációs és kontextuális hatásokról érdemes a pedagógiai kísérletek tágabb fogalmi rendszerében gondolkodni, és kézenfekvőnek látszik itt az ökológiai validitás fogalmának bevetése, de még általánosabban az eredmények általánosíthatóságának mértékéről

célszerű megállapításokat tenni. A szerző korlátozottan él az eredmények általánosíthatóságára vonatkozó reflexiók eszközeivel – talán egy helyen, amikor a reprezentativitás hiányát említi.

Az Arany János Program kapcsán bármiféle hatásvizsgálathoz az ex post facto kutatási elrendezés, vagy a magyarul többféle néven illetett *correlational study* kutatási dizájn vezethet el. Egy ilyen típusú fejlesztő beavatkozásnál különösen fontos a hivatkozott előzménykutatások módszereinek kritikai értékelése, hiszen voltak egyféle és többféle konstruktumot mérő kutatások, és voltak, amelyek úgynevezett kemény adatokkal, míg mások puha adatokkal operáltak. Mivel lehetetlenség kvázi-kísérletet, különösen pedig randomizált kísérletet végezni a témában, a szerző által leírt mintapárosítási eljárás izgalmas lehetőségnek hangzik, de sokkal alaposabban le kellett volna írni a mintapárosítás részleteit.

A III., IV., V. és VI. fejezetek olyan szisztematikus elemzésekre épülnek, amelyek néhány évvel korábbi időszakban születtek, mint maga a disszertáció. A legnagyobb időtávolságot az V. fejezetben tapasztaljuk, ahol 2015-ig bezárólag megjelent publikációkból születik szintézis. Ugyanakkor három fejezet esetében teljesül az az elvárásunk, hogy az eredeti tanulmányban felölelt időszak és a jelen közötti évek fejleményeit a szerző beépíti munkájába, míg a IV. fejezet esetén hiányolom a 2021-es dátumnál frissebb munkákat, az esetleges új fejlemények beépítését. Tartalmi észrevételem az egyházi iskolák szerepvállalásával kapcsolatos részzel van, ahol a szegregáció és a fenntartói jelleg közötti kapcsolatról többféle nézet létezik. Míg Fehérvári Anikó egy mondatban utal Pusztai Gabriella munkáira, melyek az egyházi iskolák térnyerést a hátrányos helyzetű csoportok számára előnyös folyamatként írják le, addig hosszasan idéz olyan munkákból, amelyek tendenciózusan válogatott adatokat felvonultatva ellentétes következtetésre jutottak. Kritika nélkül használja a „white flight” kifejezést, mely alapvetően egy társadalomföldrajzi kifejezés, és nem iskolaválasztás, hanem lakóhelyválasztás tendenciáinak leírására született. Nagyobb kiegyensúlyozottságot várnék, és lokális, kistérségi szintű esetsorozatból mértéktartóbban lehet országosan érvényes jelenségeket, összefüggéseket felvázolni.

A továbbiakban kisebb hatókörű tartalmi észrevételeket fogalmazok meg.

Tomaszewska-Pekala et al. (2017) publikációjában kilenc európai ország szerepelt a szerző szerint, és közöttük felsorolta Angliát, amely mint az Egyesült Királyság része valóban részt vett a felmérésben, de emellett például a spanyol oktatási rendszert Katalónia, a belgát pedig Flandria képviselte. A következtetlenség tartalmi vetülete az, hogy országok, nemzetállamok helyett egy rendszerszintű, komparatív felmérést gyakran oktatási rendszerekre lehet kidolgozni.

A 18. oldal táblázata EU23 átlagértékeket tartalmaz, de csak 22 ország szerepel a sorokban. Ehhez indoklás, reflexió szükséges, akár a forrásmunkák kritikai elemzése által.

A korai jelző- és pedagógiai támogató rendszerről szóló jogszabályi hivatkozást a 12-es lábjegyzetben kiegészíteném. A rendelet 26/A §-a foglalkozik a jelzőrendszerrel, a 44/J § a rendszer konkrét elemeit sorolja föl.

A 29. oldalon a szerző azt állítja, „a pedagógusok által észlelt kedvezőbb iskolai légkör pozitívan hat a tanulók munkájára”. Úgy vélem, itt legalább három változó kapcsolatrendszerét lehetne szétszálazni

(légkör, pedagógus által észlelt légkör, tanulói munka), és ezek interkorrelációi és kauzális viszonyai óvatosabb, pontosabb megfogalmazást igényelnek. Feltételezem, hogy a leírt mondat analitikus változata így hangozhatna: Szignifikáns pozitív korreláció tapasztalható a tanulók munkája és az iskolai légkör között, mely utóbbi változót intézményi szinten a pedagógusok által kitöltött kérdőív egyéni adatai alapján értelmeztünk. Meglehet, nem sikerült jól analizálnom a kijelentést; ebben az esetben a szerző segítségére számítok.

A 32. oldalon is jól felhasználható lenne a leírt törvényszerűségek tágabb keretbe helyezéséhez Thomas Green modellje, amelyben a 60% mint bűvös arányszám szerepel annak leírására, hogy amikor egy korosztály 60%-a megszerez egy iskolai végzettséget, annak értéke csökkenni kezd, a hiányából fakadó probléma pedig exponenciálisan egyre nagyobb. Ezt a rendszerszintű megközelítést feltétlenül hozzátenném a szerző alapvetően egyéni szinthez kapcsolt leíráshoz, mely a középfokú végzettség objektíven elvárt tartalmáról szól.

Amikor a prevenció kapcsán lemorzsolódási arányról ír a szerző, valójában korai iskolaelhagyási arány adatokat citál (pl. Momo et al., 2019). Ez a tanulmány explicit különbséget tesz a korai iskolaelhagyás és a kumulatív lemorzsolódási arány között!

A 47-48. oldalon említett push- és pull hatások elemzésében nem kellően explicit, hogy egymással ellentétes, ám azonos rendszerszinten működő hatásokról van szó, vagy különböző rendszerszinteken megfigyelhető jelenségekről. A disszertáció szövegében mintha keveredne két rendszerszint. „A push-elméletek az iskolán belüli okokra összpontosítanak” (47. o.), míg „a húzóhatások a tanulóra összpontosítanak” (48. o.). A hivatkozott munkák közül míg Boylan és Renzulli (2017) a push modell esetén intézményi és egyéni változók kombinációjáról szól, és a pull hatásokat az egyénhez kötik, addig Doll és Mtsai (2013) egyértelműen rendszerszintekhez kapcsolják a két hatást. Hogyan látja a szerző a fogalmi distinkció kérdését?

A 85-86. oldal ábráinak elemzését szükséges lenne kiegészíteni létszámadatokkal és azok változásával, hogy a százalékos arányok változása érthetőbb legyen. Előfordulhat, hogy az egyes tanulói generációk létszámadatai (abszolút számok) önmagukban hozzájárulnak a relatív számadatok, az arányok változásainak magyarázatához.

Nem volt számomra kellően világos, mit ért az alatt a szerző (91. o.), hogy „a kétezres évek közepén szigorították a körzetek szerinti beiskolázást”. Legjobb tudomásom szerint az egyén számára teljesen szabad iskolaválasztást nem befolyásolta semmilyen jogszabály, hanem magasabb rendszerszinten, az iskolák beiskolázási körzeteinek egyfajta kiegyenlítésével az iskolák válogatási lehetőségei szűkültek csupán.

A 99. oldal egyik bekezdésében a szerző azt állítja, hogy Magyarországon „a centralizációnak negatív hatása van a tanulói teljesítményre.” A bekezdés végére azonban kiderül, hogy a szakképzési reform jelenti ezt a negatív hatást a 10. évfolyamon. Úgy érzem, a túlságosan általános, idézett kijelentés

helyett a bekezdés utolsó mondata alkalmas arra, hogy arra pedagógiai döntést alapozzunk, tehát nem szerencsés en bloc a centralizáció negatív hatásáról szólni, lévén egy konkrét centralizációs lépésre vonatkozik a megállapítás.

Amikor a szerző a 102. oldalon a Varga Júlia (2022) által szerkesztett kiadvány adataira hivatkozik, keveredni látszik kétféle adat. Fehérvári Anikó azt írja, a hátrányos helyzetűek aránya a felvettek körében a felsőoktatásban 2010-ben 8, míg 2021-ben 4 százalék volt. Ezzel szemben a hivatkozott kiadvány ábrájáról 6 és 7 százalék közötti, illetve 4 százalékos adat olvasható le. Ugyanakkor a 8%-os érték is leolvasható, ám másik adatsorból, a felvétel évében érettségizettek köréből általános eljárásban felvettek között a hátrányos helyzetűek aránya 8-ról 2 százalékra esett le 2010 és 2021 között. Még érdekesebb volna annak elemzése, hogy a csökkenés nem lineáris, hanem abban egy 2017-es mélypontot azonosíthatunk.

Szövegismétlődés: „Ugyanakkor az is megállapítható, hogy ez a visszarendeződés...” kezdetű mondat 104. és a 209. oldalon is előfordul szó szerinti ismétlésben. Az előtte szereplő mondatok is duplázódnak esetleg némi módosítással a szöveg különböző pontjain.

Pontosítanám a 105. oldal egyik tételmondatát, melyben a szerző Coleman és mtsai (1966) vizsgálatát az első eredményességekutatásnak nevezi. Hozzá kell tennünk, hogy ez az olyan eredményességekutatások körében igaz, amelyek a méltányosság fogalmát az eredményességhez kapcsolták.

A VI. fejezetben használt HHCS rövidítés – mint a rövidítést bevezető és lábjegyzetben megmagyarázó 7. tábla utáni oldalakon kiderül – három csoportot jelöl hátrányos helyzetű csoportként. A szerző adós marad annak indoklásával, hogy miért éppen ezt a három csoportot jelöli így, miért pont ezeket sorolja a HHCS-halmazba: fogyatékossgal élők, szociálisan hátrányos helyzetűek, romák. Három okból fontos magyarázatot nyernünk. Egyrészt a hátrányos helyzet jogi definíciójára reflektálni szükséges. Másrészt a három kategória sem fogalmilag, sem az egyének szintjén nem független egymástól. Harmadrészt felvethető, hogy akár további csoportok is bizonyos szempontból hátrányos helyzetűnek minősülnek adott történelmi helyzetben vagy adott politikai rendszerben, tehát az indoklásnak tágabb történelmi-társadalmi dimenziót is adnék.

A VII. fejezetben ismertetett kutatásokról és jelentésekről kritikai reflexiót várnék. A szerző által részletesen ismertetett klasszifikációs kategóriákkal együtt tudnánk jól értelmezni a különböző európai jelentéseket. A 131. oldalon például az FRA (2018) jelentést idézi a szerző, mely szerint növekedett a Magyarországon szegregált oktatásban tanuló romák aránya. A módszertanra azért fontos kitérni, mert – ahogyan az a disszertációból is kiderül – 1993 óta nincs iskolai nyilvántartás az etnikai hovatartozásról.

A 148. oldalon szereplő PC rövidítés sejtésem szerint Pearson-korreláció, de ennek szabványos rövidítése a publikációkban r.

A VIII. fejezet címe oksági vélelmezésre utal („nézetek szerepe a roma tanulók teljesítményében”), hiszen a valaminek a szerepe valamiben reláció nem szimmetrikus. Ugyanakkor a 153. oldalon a szerző megállapítja Óhidy és mtsai (2022) nyomán, hogy a társadalmi kirekesztés egyszerre oka és következménye a roma tanulók alacsony szintű iskolai sikerességének. Javaslom egy empirikus kutatásokat bemutató írásmű címsorában az objektívebb és szimmetrikus relációt kifejező „összefüggés” vagy „kapcsolat” kifejezések használatát, és majd az eredmények értelmezésében válik lehetségessé az oksági kapcsolatok létezéséről és irányáról értekezni.

Kakukktojás ebben a felsorolásban, de fontos megemlítenem a kisebb tartalmi észrevételek sorozatában a 156-157. oldalon közölt elemzést, amely Rutigliano (2020) munkája alapján nyolc problémát sorol föl. Valódi gyöngyszem a bíráló számára ez a kreatív, egyéni elemzés, ami mélyen igazolja a szerző jártasságát a vizsgált terület fogalmi rendszerében.

A 161. oldal 13. táblázatának elemzéséhez további adalékot nyújthat a már említett Green-elméletnek az a kitétele, miszerint az oktatási rendszer olyan hatékonysági minimumra törekszik, amely még éppen tolerálható. Mi mással magyarázható, hogy az iskolán belüli extrakurrikuláris foglalkozásokon megfigyelt magasabb részvételi arány nem jelent előnyt, nem kompenzálja az iskolán kívüli foglalkozásokon látott alacsonyabb részvételből fakadó hátrányokat?

A szerző által a 205. oldalon felvetett kérdés jelentőségével egyetértek: fontos lenne tudnunk azokról a személyes percepciókról, egyéni döntésekről és hatásokról, amelyek alapján egy diák ajánlást kap az Arany János Programba kerülésre. Elképzelhetőnek tartom, hogy egy ilyen vizsgálatból kiderül, a pedagógusok és a családsegítők szempontjából tekintve a program preventív vagy éppen tehetséggondozó jellegű.

A következőkben a kutatás módszereire vonatkozó kritikai reflexióim következnek.

Az etnikai hovatartozás érzékeny adatnak minősül az EU direktívák szerint. (Lásd: REGULATION (EU) 2016/679 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation). Habár a disszertációban előfordul, hogy az etnikai hovatartozás közvetett, vélelmezett adatként jelenik meg, véleményem szerint még ebben az esetben is szükséges reflektálni az adatok érzékeny természetére. Emellett azt feltételezem, bár tételesen nem jártam utána a szerző publikációiban, hogy születtek kutatásetikai bizottsági vélemények, hozzájáruló nyilatkozatok vagy engedélyek az érzékeny adatok gyűjtésére vonatkozóan. Jelenleg nincs egységes hazai gyakorlat ezen a téren, így szakmai ajánlásként tudom megfogalmazni, hogy a személyes adatok kezelése esetében ajánlatos, ezen belül érzékeny adatok kezelése kapcsán már-már szükséges előzetes kutatásetikai engedéllyel rendelkezni. Tekintettel a kutatási adatok érzékeny jellegére, kérem a szerzőt, a nyilvános védeken térjen majd ki az adatgyűjtés kutatásetikai vonatkozásaira.

Hivatkozik a szerző Babusik Ferenc tanulmányára, és ennek kapcsán szól arról, hogy az 1992/93-as tanév volt az utolsó, amikor hivatalos statisztika készült a roma tanulók számarányáról (ez akkor 8,5% volt). Jogszabály-változás miatt azóta nincs etnikai alapú nyilvántartás az iskolában, így a cigányság oktatási rendszerbeli helyzetéről szóló kutatás valamiképpen a közvetett adatokra támaszkodhat. Ahogyan Fehérvári Anikó idézi a hazai szakirodalomban előforduló klasszifikációs megközelítéseket, és kiváló szintézist nyújt az elvi lehetőségekről. A VII. fejezetben bemutatott vizsgálat intézményi rendszerszinten kérdezett rá a roma tanulók arányára. A 140-143. oldalak alapján az iskolavezetők által adott becslés volt az egyik változó, míg a 7. osztályos tanulók által kitöltött kérdőívekből született meg a másik. A szerző a tanulói adatok alapján született intézményi szintű adatot nevezi „az önbevallás változójának”, és az iskolavezetőktől nyert – szintén intézményi szinten értelmezett – arány adta a külső minősítés változóját. Ez utóbbi változó az Országos kompetenciamérésből származik, ennek ellenére célszerű lett volna szakirodalmi alátámasztást adni annak a felfogásnak, hogy egy ilyen mutató mennyire lehet objektív, megbízható és érvényes. Szükséges lett volna egy táblázatra a 9. táblázathoz hasonlóan az önbevallás leíró statisztikai adataival is. Továbbá amiatt, hogy a három elméleti klasszifikációs lehetőség egyéni szinten értelmezhető, az itt használt mutatók pedig intézményi szintűek (noha az egyik egyéni adatokból származik), szükséges lett volna reflektálni a vizsgált rendszerszintek különbözőségeiből adódó esetleg klasszifikációs különbségekre. Az intézményi szinten ugyanis nem kategóriák (pláne nem dichotóm kategóriák), hanem arányszámok szerepelnek, amelyekhez hasonló az egyéni klasszifikációnál nehezen értelmezhetők (pl. hány százalékban tekinthető valaki romának?).

A minta párosítottságáról több, részletesebb információ kellene a reprodukálhatóság érdekében. A 189-190. oldalon kapott információ általános, és az alapján a kutatás még nem lenne reprodukálható.

A 19. táblázat értelmezése fejtörést okozott. A regressziós modell függő változója, a roma tanuló tanulmányi átlaga egyéni szintű változó. A tanulói modellben a 166. oldal leírása alapján elcsúsztak a blokkok, azaz az első blokknak nevezett öt változó valójában a második blokkot jelenti a táblázatban, míg végül a táblázatban 6. blokknak nevezett halmaz a 166. oldalon ötödik blokként, 4 szülői változóból származik. Ennél jelentősebb kihívás a megértés felé, hogy az úgynevezett kontextuális modellben miért lép be az első blokkban intézményi szintű változó, hiszen annak az adatait alig-alig tudjuk bármilyen egyéni jellemzőhöz közvetlenül kapcsolni, és sokkal inkább intézményi szintű mutatók közötti korrelációkhoz és regresszióhoz lenne használható. A 170. oldalon közölt értelmezés, miszerint „az iskola szerepe csekély mértékben érhető tetten” emiatt félrevezető, és az óvatosabb interpretáció feltétlenül indokolt. A 20. táblázat sokkal bősegebb szöveges elemzést kívánt volna, és elmaradt az eredmények értelmezése, az R^2 és az egyes béta értékek nagyságrendjének értékelése. A 171. oldalon olvasható elemzés a pedagógusok nézeteiről megkívánná, hogy azt bővebb, leíró statisztikai eredményközlés előzze meg.

A következőkben rátérek a dolgozat formai jellemzőinek értékelésére.

A szerző igyekezett az APA Publication Manual 7. kiadása alapján elkészíteni írásművét. Esetenként következetesen, de – és ezt nagyobb hiányosságnak tartom, minthogy a tudományosságban

kötelezően elvárt konzisztencia megsértését jelenti – helyenként következetlenül szegte meg az APA előírásait.

A dolgozat tíz ábrát tartalmaz, és esetenként az ábra sorszáma és címe az ábra fölött, többségében az ábra alatt található, esetenként középre rendezve, többször pedig inkább balra húzással. Az APA legújabb publikációs irányelvei szerint a táblázatokhoz hasonlóan az ábra fölött helyezzük el a sorszámot, és alatta, külön sorban, szintén balra húzva adjuk meg az ábra címét. Két ábra esetében, melyek poligon jellegű grafikont tartalmaznak, az eltérő színárnyalat helyett a poligonok töréspontjaiba helyezett jelekkel lett volna szükséges megkülönböztetni az adatsorokat. Elmondható, hogy a táblázatokra és az ábrákra vonatkozó belső, szövegbeni hivatkozások pontosak, mintaszerűen fegyelmezettek.

A disszertáció 33 táblázatának sorszámozása és címadása egységes, ám következetes eltérést mutat az APA publikációs stílustól, azaz mindkét elemet balra rendezve, és külön sorban kellett volna szerepeltetni. Ugyancsak előírás, hogy valamennyi oszlopnak címsort (vagy fejlécet) kell adni, beleértve a legelsőt is, amelyet magyarul csonkafejlécnek (stub headingnek) nevezhetünk. Hét esetben hiányzik a csonkafejléc – ezekben az esetekben az APA egyszerűsítő javaslata az szokott lenni, hogy „Változók” megnevezés szerepeljen. A szerző által több esetben használt *measure* (sic!) csonkafejléc elütést tartalmaz. Több esetben angol nyelvű a fejléc közvetlenül az SPSS outputja által használt jelekkel és szavakkal, amelyek szintúgy nem felelnek meg a publikációs normáknak. Például a Sig. helyett *p* az elvárt szabványjelölés, a magyar nyelvű adatközlésben pedig általában R^2 szerepel *R square* helyett. Illő lett volna a táblázatokban szereplő számadatokat a magyar helyesírásnak megfelelően írni, azaz a 0 és 1 közötti tizedestörteknél kiírni a nullát, valamint néhány esetben tizedespont jelent meg tizedesvessző helyett. (Ez utóbbi amiatt zavaró, hogy ugyanabban a fejezetben a három számjegyenkénti tagolás szabályos eszközöként is pontot használt a szerző.) A 0,000 értékű *p* helyett a $p < 0,001$ relációt érdemes feltüntetni. A 24. és a 25. táblázat külleme és tartalma a szabványos eredményközlés normáinak megsértését (tizedesjegyek száma, angol kifejezések) mutatja. A 193-195. oldalakon a kereszttábla-elemzés ϕ értékei (a szerző ϕ alakban írja) hanyag formátumban és értelmezés nélkül jelennek meg. A 6. és 7. táblázat „tábla” néven szerepel, ám a rájuk vonatkozó, szövegbeni hivatkozás is a tábla szót használja.

A hivatkozások rendszerében az alábbi hiányosságok azonosíthatók.

Vannak következetes hibák, amelyek egyszeri odafigyelést, tudatosítást követően eliminálhatók, így ezek listázásával nem terhelném sem a pályázót, sem a hallgatóságot. Az APA Publication Manual 7. kiadása már nem igényli a könyvkiadók székhelyének feltüntetését. A másik nagyon gyakori hiba a könyvfejezetek bennfoglaló műveinek jelölése. Ugyancsak már-már következetes hibának számít, hogy az irodalomjegyzékben az APA publikációs irányelvei szerint a DOI-t teljes hiperlinkkel kellene megadni, azaz <https://doi.org> kezdetű URL-lel. Az esetek nagyon nagy százalékában hiányzik a DOI, ahol pedig meg van adva, a formátuma gyakran nem követi az előírást.

Az irodalomjegyzék további, könnyen azonosítható hibák tömkelegét tartalmazza, és ezeket a hibákat olyan értelemben súlyosabbnak gondolom, hogy a következetlenség a legenyhébb feltételezés szerint is kapkodás, sietség eredménye lehet. A 27 oldalas irodalomjegyzék első négy oldalát néztem végig alaposabban. A „dixi et salvavi animam meam” jegyében szükségesnek tartom ezt a szakaszt ideiktatni, szem előtt tartva a kevésbé régóta fiatal kutatónemzedék irányába érzett felelősségünket, a példamutatás tanító erejét. Listázom tehát a következetlen hibákat a jegyzék első négy oldaláról.

van Acker, R., & Wehby, J.H. (2000). Exploring the Social Contexts Influencing Student Success or Failure: Introduction, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 44(3), 93-96. DOI: 10.1080/10459880009599789

A DOI megadása nem szabályos. Van Acker neve a v betűsők között van. Abban ingadozik a nemzetközi mezőny, hogy kis vagy nagy v-vel írják a nevét. A két nagy kezdőbetű között (double initials) egy darab szóközben kell lennie.

Adamecz-Völgyi, A. (2018). Increased Compulsory School Leaving Age Affects Secondary School Track Choice and Increases Dropout Rates in Vocational Training Schools. *BWP*, 1.

A rejtélyes „BWP, 1.” jelölés helyett maga a szerző (Adamecz-Völgyi) egy másik munkájában így hivatkozik erre a forrásra: Budapest Working Papers on the Labour Market Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences.

Allen, C.S., Chen, Q., Willson, V.L., & Hughes J.N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multi-level analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4) 480-499, 10.3102/0162373709352239

Szóköz kell a név kezdőbetűk közé, a DOI megadása szabálytalan.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261– 271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261

DOI megadása nem szabályos, a folyóirat neve nincs dőlttel írva.

Andor, M. (1987). *Dolgozatok az iskoláról*. Budapest: Művelődéskutató Intézet

A kiadó székhelyét nem kell kiírni. a tétel végén egy pont hiányzik.

Andor, M., Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest: Iskolakultúra

A két szerző neve közé & kell. A kiadó székhelyét nem írjuk ki.

Andorka, R. (1982). *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Budapest: Gondolat

A kiadó székhelyét nem írjuk ki. A tétel végre pont kell.

Andorka, R. (1995). *A társadalmi mobilitás félévszázados trendjei Magyarországon*. In: Andorka (szerk): Társadalmi rétegződés. Budapest: Aula Kiadó

Ez egy könyvfejezet, és annak formai elemei közül hiányzik a szerkesztői funkció egyezményes jelölése (Ed.), valamint az oldalszámok. A bennfoglaló mű címét dőlttel írjuk, a kiadó székhelye nem kell, a tétel végéről hiányzik a pont.

Andorka, R., Simkus, A. (1983). Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statistikai Szemle*, 61(6), 592-611.

A szerzők neve közé & kell.

Austin, M. J. (2019b). Organizational and Social Costs of Participating in a Voucher Program. In *School Choice at the Crossroads*, (Eds.) Berends, M.R., Waddington, J. & Schoenig, J. New York: Routledge.

Mivel Austin itt egyedüli szerző és a másik 2019-es publikációját társszerzőkkel írta, nem kell az évszám után betűjelet tenni. A könyv szerkesztőit az In után adjuk meg, a név kezdőbetűiket a családnév elé véve. Hiányzik a fejezet oldalszáma, és nem kell a kiadó székhelyét megadni.

Austin, M.J., Waddington, R.J., & Berends, M. (2019a) Voucher Pathways and Student Achievement in Indiana's Choice Scholarship Program. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 5(3), 20-40.

A dupla kezdőbetűk közé szóköz kell. Az évszám után nem kell betűjel, viszont az évszám utáni zárójelet pont követi.

Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2021). Inequality in Household Adaptation to Schooling Shocks: COVID-Induced Online Learning Engagement in Real Time. *Journal of Public Economics*, 193, 104345.

A folyóirat évfolyamát dőlt számjegyekkel írjuk.

Balázs, I., Szabó, V., & Szalay Balázs (2005). A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(11), 3-21.

Szalay neve után vessző és B. következik.

Balázsi, I., Lak Á., Ostorics L., Szabó L., & Vadász Cs. (2011). *Országos kompetenciamérés 2014 Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal

A kiadó székhelye nem kell. A mű 2015-ben jelent meg, a 2011-es antedatálás furcsa.

Ballam, N., & Moltzen, R., (Eds.) (2017). *Giftedness and Talent Australasian Perspectives*. Singapore: Springer

A kiadó székhelye nem kell. Moltzen neve és a vessző után szóköz kell, majd az R. után nem kell vessző. A főcím után kettőspont kell az Australasian szó elé. Bár a székhelyt nem írjuk ki, az Singapore lenne.

Báthory, Z. (2000). A maratoni reform. *Iskolakultúra*, (10-11), 45-60., 3-26.

Báthory Zoltán írása egy könyv, ahol a kiadót kellett volna megadni. Írt hasonló címmel az Iskolakultúrába is, de akkor ott egy darab oldalszám-párt kellene megadni.

Berend, T. I. (1978). *Öt előadás gazdaságról és oktatásról*. Gyorsuló idő sorozat Budapest: Magvető Kiadó

A kiadó székhelye nem kell. A T. után pont írandó. A könyvsorozat neve elhagyható.

Blaskó, Z.; de Costa, P., & Schnepf, S.V. (2021). *Learning Loss and Educational Inequalities in Europe: Mapping the Potential Consequences of the COVID-19 Crisis*; IZA Discussion Paper No. 14298; Institute of Labor Economics (IZA), doi: [10.2139/ssrn.3833230](https://doi.org/10.2139/ssrn.3833230)

A DOI megadása nem szabályos. Erre az írásműre folyóiratcikként érdemes hivatkozni, hiszen megjelent a Journal of Social Policy-ben: 2022, 32(4), 361–375

Bourdieu, P., & Passeron, J., C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage

A kiadó székhelye nem kell. A J. és C. közé nem kell vessző.

Boylan, RL. & Renzulli, L. (2017). Routes and reasons out, paths back: The influence of push and pull reasons for leaving school on students' school reengagement. *Youth & Society*, 49, 46–71. doi: 10.1177/0044118X14522078

A DOI megadása nem szabályos. A folyóirat nevét dőlttel kell írni, és utána az évfolyam számát is. Boylan névkezdőit szóközzel választjuk el: R. L.

Català-Oltra, L., Arza-Porras, J.; & La Parra-Casado, D. (2021). Roma heteroidentification in the National Roma Integration Strategies of the European Union countries. *Ethnicities*, 21 (4), 730-750. <https://doi.org/10.1177/1468796820971129>

A volume száma és az issue zárójele között nem kell szóköz.

Chetty, R., Friedman, J.N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *The American Economic Review*, 104(9), 2593-2632.

Friedman nevének kezdőbetűi közül hiányzik egy szóköz.

Összességében az irodalomjegyzék első négy oldalának (az összes tétel mintegy hetedének) tüzetes átnézése alapján három következtetést tudunk levonni. Egyrészt a szerző valószínűleg nem használ MI-eszközöket az irodalomjegyzék összeállításához – ezt egyáltalán nem kifogásként, sőt, némi örömmel állapítom meg. Másrészt a szerző eddigi publikációi sokféle folyóiratban jelentek meg, és ezek közül nem mind használja az empirikus viselkedés- és társadalomtudományokban legelterjedtebb APA publikációs kézikönyvet. Ebből következően viszont sokkal jelentősebb energiaráfordítással kellett volna a szerzőnek összeállítania az irodalomjegyzéket. Harmadsorban legyen szabad leszögezнем, hogy a publikálás formai előírásaitól való ilyen mértékű és gyakran következtelen eltérések nem csupán egy-egy – a sors által iderendelt – bíráló számára észrevehetők, hanem az MTA felületén teljesen szabadon elérhető írásműben bárki, bármely tudományterület képviselőjeként és laikusként is felfigyelhet arra, hogy a neveléstudomány miképpen érvényesít egy normarendszert.

A szövegek közötti hivatkozások rendszerét illetően kisebb eltérések vannak az APA előírásaihoz képest. A többszerzős művekre hivatkozás során a zárójeles formulában a szerző legtöbbször az et al. alakot használja, de néhány esetben az al. rövidítés végéről elmarad a pont. Folyó szövegben következetesen az „és munkatársai” kifejezés jelenik meg, ami egy magyar nyelvű írásműben teljességgel megfelelő. Többször is előfordul ugyanakkor, hogy három szerző esetén a szövegek közötti hivatkozás mindhárom nevet tartalmazza, holott kettőnél több szerző esetén az „első szerző et al.” forma az előírás. Jennings-Lauen nevű szerző nincs az irodalomjegyzékben (173. o.), itt feltehetőleg Lauren Jennings neve került elő kétszeresen tévesen. Mindenesetre az irodalomjegyzékben egy Jennings et al. (2015) forrás szerepel, de a 173. oldal hivatkozásánál más a dátum. Rutigliano 2020-as szisztematikus elemzésére kétszer hivatkozik a szerző, de az irodalomjegyzék nem sorolja föl a forrást.

A stílus értékelésének dimenzióját nem szeretném csupán egy nemzetközi publikációs normarendszer követésének ellenőrzésére korlátozni, hanem emellett a tudományos nyelvezet, az akadémiai stílus meglétét és helytel-közzel problematikuságát is megemlítem. Gyakran jelennek meg a szövegben köznyelvi fordulatok, és például a „csak” szó esetenként érzelmi viszonyulást fejez ki, az „is” pedig többször implicitté, kevésbé egyértelművé teszi a leírt tartalmakat.

A stílust érintő utolsó (ám eléggé fontos) észrevételem a dolgozat nyelvi igényességét, kidolgozottságát érinti. Rendkívül sok esetben találkozunk magyartalan vagy helyesírási szemponthól problémás mondatokkal. Ez helyenként magyarázható az angolból visszafordítás nehézségeivel, de összességében (itt most nem listázva elütéseket, helyesírási hibákat) mégis közös harcba hívom a szerzőt a jövő magyar neveléstudományi szaknyelvének gondozásában, a felnövő kutatógenerációk felé nyújtott példaadásban. Megelőlegezem, hogy a nyilvános védésen már nyelvileg hibátlan prezentáció várja a szakmai párbeszédközösséget.

A szerkezetet és a stílust közösen érintő probléma még a bekezdésekre tagolás helyenkénti esetlensége, következetlensége. A bekezdések első mondata sok esetben nem tölti be a tételmondat szerepét, hanem funkcionálisan az előző bekezdés végére illene, avagy a benne szereplő névmást a pontos denotátumára cserélve válna önálló, gondolatiegység-kezdő mondatná. Található néhány, oldalnyi hosszúságú bekezdés, ami nem segíti az olvasót a gondolatok befogadásában.

Végül a dolgozat szerkezetét illetően legyen szabad kifogásolnom az olyan hierarchikus tagolást, amelyben adott hierarchikus szinten csak egyetlen egység található. Ilyen a II./2. és IX./6. fejezet, amelyeken belül csak egy-egy A-val jelölt alfejezet található. Ilyen esetekben nem látom értelmét a harmadik hierarchiai szintnek. Ennél egy fokkal jelentősebb szerkezeti anomália, hogy úgy tűnik, a 206. oldalon kezdődő Összefoglalás, amely számozása alapján a IX. fejezet 6. egysége volna, valójában az egész disszertáció összegzését valósítja meg.

Végezetül és összességében a szerző által elvégzett kutatások és maga a disszertáció alapján a nyilvános vita kitűzését javaslom, és sikeres védés esetén a szerző által elért eredményeket elegendőnek érzem az MTA doktora fokozat megszerzéséhez.

Szatymaz, 2025. március 24.



Csikos Csaba

egyetemi tanár, az MTA doktora